WAS BEWEGT FRAUEN ?

Forschendes Lernen im Projekt Frauenstudien (Dortmund)
als Beitrag zur Theorie und Praxis
feministisch / wissenschaftlicher Weiterbildung

Dargestellt am Beispiel einer Auseinandersetzung
über die Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen

IRIS BÜCHSENSCHÜTZ

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0010

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades
Doktor der Erziehungswissenschaften
an der Universität Dortmund

vorgelegt von

IRIS BÜCHSENSCHÜTZ
Dipl. Päd.
aus Wuppertal

Dortmund 1986

Referentin: Frau Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Koreferentin: Frau priv. Doz. Dr. Elke Nyssen

Tag der mündlichen Prüfung: 24.10.1985

Gliederung Seite

I. Einleitung I

1. Denk- und Handlungszusammenhang der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Dortmund 1

1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen 1

1.1.1 Außeruniversitäre Frauenbildung 1
1.1.2 Vorbild - Women's Studies USA 5
1.1.3 Wissenschaftliche Weiterbildung 9
1.1.4 Regionalbezug wissenschaftlicher Weiterbildung 14

1.2 Der weibliche Lebenszusammenhang 17

2. Darstellung des Projektes Frauenstudien an der Universität Dortmund 22

2.1 Vorbereitung und Gründung des Projekts Frauenstudien 22

2.1.1 Das 1. Frauenforum im Revier als Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen an der Hochschule 22
2.1.2 Gründungsphase Frauenstudien 26

2.2 Curriculum-Elemente der Frauenstudien an der Universität Dortmund 30

2.2.1 Feministische Frauenbildung 31
2.2.2 Frauenforschung 32
2.2.3 Politische Frauenbildung 33
2.2.4 Forschendes Lernen 35
2.2.5 Biographische Bezugspunkte 38

2.3 Struktur des Projektes 50

2.3.1 Formaler Aufbau 50
2.3.2 Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen 52
2.3.3 Seminare und Vorlesungen 55
2.3.4 Begleitseminare 61
2.3.5 Arbeitsgruppen/Selbstverwaltung 63
2.3.6 Praktika 67
2.3.7 Frauenforen 68
2.3.8 Abschluß und Anknüpfungspunkte 73
2.3.9 Kontaktstudium 76

2.4 Organisatorischer Rahmen und institutionelle Bezüge 76

2.4.1 Gesetzliche Grundlage 77
2.4.2 Personelle Besetzung 77
2.4.3 Institutionelle Einbindung 79
2.4.4 Hochschulübergreifende Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Hochschulen 80

2.4.5 Perspektiven, Entwicklungen der Projektarbeit 81

3. Methodische, methodologische und wissenschaftstheoretische Zuordnung 84

3.1 Wissenschaftstheoretische Elemente einer feministischen Gesellschaftstheorie 87

3.1.1 Aktionsforschung als Praxisforschung 88
3.1.1.1 Basis der Aktionsforschung 88
3.1.1.2 Kritik der Aktionsforschung 90
3.1.1.3 Methoden der Aktionsforschung 93

3.2 Die Methodologie der Frauenforschung in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung und die Methode Forschenden Lernens 96

3.2.1 Das Postulat der bewußten Parteilichkeit 99
3.2.2 Das Postulat der Sicht von unten 103
3.2.3 Das Postulat der aktiven Teilnahme an Aktionen 105
3.2.4 Das Postulat von der notwendigen Veränderung des Status quo 111
3.2.5 Das Postulat von der Eingebundenheit der Wahl des Forschungsgegenstandes in soziale Bewegungen 115
3.2.6 Das Postulat vom Forschungsprozeß als Bewußtwerdungsprozeß 119
3.2.7 Das Postulat von der Notwendigkeit einer feministischen Gesellschaftstheorie 121

4. Der Forschungsprozeß 125

4.1 Methoden der Forschungs- und Lernarbeit 127

4.1.1 Gruppengespräch 127
4.1.2 Partizipationsprinzip 131
4.1.3 Lebensweltbezug 131
4.1.4 Selbstevaluation 134
4.1.5 Erfahrungsansatz 135
4.1.6 Befragungen 138

4.2 Thema des Forschungs- und Lernprozesses 141

4.2.1 Frauen in der Schichttheorie 142
4.2.2 Kritik der Schichttheorie 143
4.2.3 Entwurf von Alternativen 146

4.3 Hypothesen zur forschenden Lernarbeit 148

4.3.1 Hypothesen zur Lernarbeit 149
4.3.2 Hypothesen zum Forschungsprozeß 154

4.4 Beschreibung des Forschungsprozesses 157

4.4.1 Erster Rahmen: Teamgespräche 157
4.4.2 Zweiter Rahmen: Verschriftlichungen 162

4.4.3 Dritter Rahmen: Frauenstudien-Begleitseminar für Fortgeschrittene (ab 3. Semester) 165
4.4.3.1 Partizipationsprinzip in der Projektarbeit 168
4.4.3.2 Arbeitsrahmen der Begleitforschung 170
4.4.3.3 Der Arbeitsverlauf 178
4.4.3.4 Informationsnetz 188
4.4.3.5 Seminarabende 190
4.4.4 Vierter Rahmen: Interviewgespräche 214
4.4.5 Fünfter Rahmen: Dissertations-Arbeitsgruppe 222
4.4.6 Sechster Rahmen: Befragung als didaktische Form der Veröffentlichung der Gruppenarbeit 231
4.4.6.1 Hypothesenfindung 232
4.4.6.2 Methodendiskussion 234
4.4.6.3 Frauenbildung 236
4.4.7 Siebter Rahmen: Auswertung der quantitativen und qualitativen Materialien 236

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse des Forschungsprozesses 244

4.5.1 Zusammenfassung I aus meiner Sicht 244
4.5.2 Zusammenfassung II aus der Sicht einer Teilnehmerin der Dissertations-Arbeitsgruppe 251

5. Zusammenfassung und Generalisierung 262

5.1 Die bewußte Parteilichkeit 262
5.2 Die Sicht von unten 265
5.3 Die Teilnahme an Aktionen 268
5.4 Die notwendige Veränderung des Status quo 269
5.5 Die Eingebunden der Wahl des Forschungsgegenstandes 272
5.6 Der Forschungsprozeß als Bewußtwerdungsprozeß 273
5.7 Die Notwendigkeit einer feministischen Gesellschaftstheorie 275
5.8 Schlußbemerkungen 276

Anmerkungen

Literaturliste

I. Einleitung

Angesichts der ungeheuren Zerstörungsfähigkeit unserer Spezies (vgl. Thürmer-Rohr, 1984, S. 52) bewegt uns Frauen in erster Linie die Sorge um den Erhalt dieses Planeten. Doch das formulieren laut nur die, die sich schon aufgemacht haben, ihren Beitrag gegen solche Zerstörung zu leisten.

Die Frage ist: was würde auch die anderen Frauen bewegen, sich anzuschließen?

Wie kann aus der Frauenbewegung ein immer mehr Frauen umfassender Strom zutiefst bewegter und sich kraftvoll bewegender Frauen werden?

Frauen haben begonnen, ihren Anteil an der Welt einzuklagen, den ihnen männliche Gesetze, Religionen, Wissenschaften und Kulturen in einem Jahrtausende andauernden Prozeß enteignet haben.

Als Anfang des vergangenen Jahrhundert einige Frauen ihre Ansprüche auf Beteiligung an den gesellschaftlichen Entwicklungen anmeldeten, lag darin wie in dem Aufbegehren des neu entstandenen Proletariats ein Politikum. Es dauerte eineinhalb Jahrhunderte, bis auf der Basis inzwischen erstrittener formaler Gleichheit die Frauen beginnen konnten, auch wieder über ihre Andersartigkeit nachzudenken, nach ihr zu forschen und sie zu kultivieren.

Die neu gewonnenen Partizipationsmöglichkeiten ließen die Schwierigkeiten deutlich werden, die Frauen haben, wenn sie sich tatsächlich nicht auf ihren "weiblichen" Bereich beschränken wollen, sondern beginnen, sich an dem traditionell männlichen zu beteiligen. Zunächst führte dies zu Anstrengungen der Frauen, ihre Gleichheit zu beweisen. Doch je mehr Einblick sie in die männlichen Machtstrukturen gewannen, desto zweifelhafter erschien ihnen ihre Beteiligungsbereitschaft.

Emanzipation oder Gleichberechtigung sind wichtige Ziele zur Verbesserung des Alltags von Frauen. Solange die kleinen und großen Ungerechtigkeiten gegen Frauen nicht beseitigt sind (Lohnungleichheit, Chancenungleichheit, Alltagsdiskriminierun-

gen), ist es notwendig, in jedem zermürbenden Einzelkampf weiter für deren Beseitigung einzutreten.
Aber es geht um weit mehr, als um die Erledigung dieser Sisyphus-Arbeit.

Einen gerechten Anteil an der Welt zu erlangen, kann Frauen angesichts der Lebensbedrohung, der wir alle gegenüberstehen, nicht mehr ausreichen. Die Frauenbewegung hat dem männlichen Prinzip seit einigen Jahren das weibliche entgegengestellt. Frauen wollen nicht mehr wie Männer werden, wollen sich nicht mehr Defizite bescheinigen lassen, wo sie an den männlichen Strukturen scheitern. Sie sind vielmehr auf der Suche nach einem eigenen Selbstbewußtsein, aus dem heraus sie ihre Veränderungsansprüche formulieren können.

Gleichzeitig haben sie bereits begonnen, solche Veränderungen in Angriff zu nehmen. Es sind wieder die großen und kleinen Alltäglichkeiten, die anders gesehen und bewältigt werden sollen. Auch hier steht den Frauen ein langer und mühsamer Weg bevor. Im Einzelfall wird es oft nicht leicht zu erkennen sein, wie sinnvoll ein Beitrag zur Erreichung des Zieles ist, das Ziel aber kann immerhin formuliert werden: Die Aufhebung der Unterdrückung der Frauen als dem wohl ältesten und nachhaltigsten Unterdrückungsverhältnis und darüber hinaus die Aufhebung der Unterdrückung generell.

Der Kampf der Frauen ist ein Kampf gegen die Männer, wenngleich nicht jeder einzelnen Frau gegen jeden einzelnen Mann. Und doch findet dieser Kampf nicht nur auf einer abstrakten Ebene statt, sondern in jedem Haushalt, jeder Begegnung.
Vielleicht ist es falsch, den militanten Begriff "Kampf" zu übernehmen, weil auch das unweiblich ist. Aber es handelt sich um harte Konfrontation, um einen "Angriff" auf die männliche Macht.

Die Formen, die Frauen dazu finden, werden andere sein, als die bekannten und abgelehnten männlichen. Es werden keine Schlachten geführt, eher schon wird mit Beharrlichkeit subversive Arbeit geleistet werden. Allerdings steht zu befürchten - die Frauen, die sich auf den Weg gemacht haben, lernten das bereits - daß weibliche Mittel alleine nicht reichen. Um die Harmoniewünsche, den Traum von der Gesellschaft ohne Unterdrückung, umsetzen zu können, brauchen wir Zugang zur Macht und die erlangen wir nicht ohne Auseinandersetzung - Auseinandersetzung auch mit uns selbst.

Die Frauenbewegung hält keine Heilslehre, von der die Rettung der Welt zu erwarten wäre, bereit. Sie hat ihren Ursprung in derselben Auflehnung gegen inhumane gesellschaftliche Strukturen und deren ignorantes Durchsetzen durch den gesellschaftlichen Machtapparat, wie Studentenbewegung, Bürgerinitiativen-Bewegung, Anti-AKW-Bewegung, Ökobewegung und Friedenbewegung, um nur die wichtigsten zu nennen. Einige gingen ihr voraus, andere entstanden mit oder nach ihr.

In ihrem Anspruch auf Veränderung geht die Frauenbewegung jedoch eindeutig weiter als die anderen sozialen Bewegungen, und ihre Bemühungen richten sich auf einen umfassenden gesellschaftlichen Bereich.
Es gibt kein Thema, das sich ihr nicht stellen müßte, und es gibt keinen Aspekt, den sie unberücksichtigt lassen könnte. In ihrem Politikbegriff, der das Private erstmals mit einschloß, wird das deutlich. Politische Veränderung bedeutet hier nicht nur Umverteilung von Macht, sondern ein anderes Verständnis von Leben. Für die Verwirklichung solcher Ziele sind Religion und Kultur infrage zu stellen. Gleichzeitig aber ist die konkrete Auseinandersetzung über Kindergartenplätze und Abtreibungsgesetze weiter zu führen. Klassische Politik steht neben der Auseinandersetzung mit Religion und alten Mythen. Aus feministischer Sicht ergeben sich Zusammenhänge, die ungeahnte neue Sichtweisen erschließen, wie z.B. Claudia von Werlhof in ihrem Text über Dritte Welt und Sexualität zeigt. Das Patriarchat ist allumfassend und verlangt eine ebensolche Gegenbewegung.

Die Forderung, mit dem männlichen Prinzip der rückhaltlosen Ausbeutung der Welt zu brechen, zielt auf eine generelle Umorientierung, auf eine Wende im Denken.

Doch eventuelle Bündnispartner, die sich anbieten, sind mit Argwohn zu betrachten. Es geht nicht darum, "eherne Werte" neu zu beleben. Eher schon finden sich Vorbilder unter den bereits ehedem bekämpften, den unterlegenen Bereiche früherer Gesellschaften. Die vergessenen Elemente unserer Geschichte sind wichtige Quellen unseres neuen Bewußtseins.

Die Frauen in der Bewegung bewegt die Sorge um das Überleben dieses Planeten. Sie suchen nach Wegen, zu seinem Überleben beizutragen. Die einen unter

uns beachten die Einstellungverfahren ihrer Firma und arbeiten im Betriebsrat mit. Die anderen erziehen ihre Kinder im Sinne einer veränderten Geschlechtsrolle. Die dritten suchen in alten Mythen nach Symbolen, Riten und Metaphern, die unseren Sehnsüchten Halt geben könnten. Noch andere forschen nach den Prinzipien unserer Unterdrückung, um uns unser eigenes Verhalten und Denken verständlich zu machen.

All diesen sehr unterschiedlichen Ansätzen ist gemeinsam, daß sie von der Verbreiterung leben. Mehr Frauen sollen bewegt und bewogen werden zur Teilnahme an einer Jahrtausendaufgabe. Nur wenn immer mehr Frauen sich anschließen, haben wir vielleicht eine Chance, sie zu bewältigen - und es eilt.

Frauenbildung ist, das hat nicht erst die Frauenbewegung erkannt, eine wichtige Voraussetzung für das Weitertragen von Ideen. Frauen erziehen die Kinder und sie haben Einfluß auf das oft zitierte Herzstück der Gesellschaft, auf die Familie. Wenn wir mehr werden wollen, dann brauchen wir die anderen Frauen. In Frauengesprächskreisen, in Frauengruppen und -seminaren wird den "Frauen auf der Suche", die es in so großer Zahl gibt, daß sie nicht mehr übersehen werden können, eine Antwort geboten, werden sie aufgefordert, über ihren bisherigen Lebenszusammenhang nachzudenken und sich an die anzuschließen, die sich auf den Weg gemacht haben. Hier wird ein spezielles weibliches Zusammenspiel von Bildung, Wissenschaft und Politik deutlich. Feministische Analysen fließen in die Bildungsarbeit und beeinflussen von da aus die konkrete Politik, die nicht mehr umhin kommt, die Frauen und ihre Interessen wahrzunehmen.

Ein besonderer Teil dieser Frauenbildung ist die wissenschaftliche Weiterbildung von Familienfrauen an der Hochschule in Dortmund. Die Öffnung der Hochschule bekommt, wenn hochschulferne Gruppen angesprochen werden, einen immanent politischen Charakter. Aber Frauenbildung und feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung sind weit mehr als "Mitgliederwerbung" für die Frauenbewegung. Frauen im Wissenschaftsbetrieb sind ohnehin eine relativ neue Erscheinung. Es war Teil des patriachalen Machtgebäudes, ihren Ausschluß bis in unser Jahrhundert hinein aufrecht zu erhalten. Gerade hier wird sichtbar, wie Wissensproduktion und Macht ineinander verwoben sind. Der Einzug von Frauen in die Universitäten war ein wichtiger Schritt auf

dem Weg der Frauen aus ihrer Unterdrückung. Als er vollzogen war, dauerte es nicht lange, bis Frauen begannen, auch die Ergebnisse von Forschungen zu verändern. Die Beteiligung von Laiinnen am Wissenschaftsprozeß symbolisiert die Abkehr von männlichen Prinzipien der Erkenntnisgewinnung.

Die Frauenforschung ist zwar noch jung, und doch zeichnet sich durch sie bereits eine Revolutionierung "gesicherten" Wissens ab. Dies vor allem seit Forscherinnen begannen, sich selbst und den ihnen traditionell zugewiesenen gesellschaftlichen Bereich zu untersuchen. Voraussetzung war es, nicht nur weitere Ergebnisse anzustreben, sondern auch die Forschungsthemen zu verändern. Dies geschah darüber hinaus auch weitgehend mit anderen Methoden.

Frauenforschung, als Teil der Frauenbewegung und Frauenbildung als ein anderer, fließen in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung zusammen, um Wissenschaftskritik und Gesellschaftskritik zu einem Modell von veränderndem Lernen zu vereinen.

Auf der Basis ihrer Erfahrungen setzen sich Frauen dort mit den Analysen feministischer Wissenschaftlerinnen auseinander, versuchen sie, in ihr alltägliches Leben umzusetzen. Solcher Transfer von Wissenschaft in Alltagshandeln wurde zum Kernstück feministisch/wissenschaftlicher Frauenweiterbildung.

Die so angestrebten Veränderungen wirken auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Sie zielen darauf:
- den Wissenschaftsbetrieb selber zu modifizieren, indem frauenspezifische Inhalte in der Forschung verstärkt aufgegriffen werden sollen;
- daß Frauen an der Hochschule in größerer Zahl anwesend sein sollen als Vorbild für junge Studentinnen;
- Alltagsfragen von Frauen in die Wissenschaft zu tragen;
- Frauenthemen in die Lehre der Hochschule verstärkt zu integrieren;
- daß Frauen die Inhalte der Universitätsveranstaltungen unter ihren Gesichtspunkten betrachten und hinterfragen können;
- die in der Wissenschaft tätigen Frauen zu stärken;
- wissenschaftstheoretische Grundpositionen unter feministischen Gesichtspunkten zu beleuchten.

Dies jedoch ist nur der eine Wirkungsbereich. Weil es sich um Bildungsarbeit handelt, sollen Veränderungen auch bei und für die Teilnehmerinnen geschehen. Hier sind zu nennen:

- die Auseinandersetzung mit der eigenen individuellen Geschichte wie der Geschichte von Frauen zur Stärkung des historischen Bewußtseins und eigenen Selbstbewußtseins
- Auseinandersetzung mit den Inhalten der Frauenbewegung und ihren Zielen
- Erprobung neuer Verhaltensweisen in der Gemeinschaft der Frauen
- Entwicklung einer neuen Weltsicht und eines feministischen Bewußtseins
- Beteiligung an der Veränderung der Gesellschaft auf der Basis der Ziele der Frauenbewegung.

Zum Ziel der Frauenbewegung - der umfassenden gesellschaftlichen Veränderung - leistet die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung einen Beitrag, bei dem versucht wird, den politischen Veränderungsanspruch und die konkrete Bildungsarbeit in einem ständigen Prozeß annähernd in Dekkung zu bringen.
Dafür sind sowohl allgemeine theoretische Diskussionen als auch praktisches Ausprobieren wichtige Elemente.

Die gesellschaftliche Utopie versucht die Frauenbewegung in politischen Zielen zu formulieren. Die Frauenforschung arbeitet an der notwendigen Erkenntnis, Frauenbildung dient der Verbreiterung der Gruppe von beteiligten Frauen und dem experimentellen Ausprobieren. Ein Experiment in diesem Sinne ist auch die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung. In ihr wird eine neue Verbindung von Wissenschaft und weiblichem Alltag und Lernen mit neuen Methoden und veränderten Theorieansätzen zu finden gesucht. In der Gemeinschaft der Forschenden und Lernenden wird ein Prozeß initiiert, in den Wissenschaftlerinnen und Laiinnen eingeschlossen sind.
Es handelt sich also nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch um eine andere Form der Erkenntnisproduktion, die ihrerseits wiederum ein Beitrag zur Umsetzung der Utopie in gelebte Realität bedeutet.

Zu der weitreichenden Aufgabe, die sich die Frauenbewegung gestellt hat, wird hier ein spezieller Beitrag geleistet.

Feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung ist in ihrer Curriculumentwicklung wie in der Erforschung weiblichen Lernens Bestandteil von Veränderung, Bestandteil der Frauenbewegung. Sie findet also nicht losgelöst nach wissenschaftsimmanenten Kriterien statt, sondern die Zielbestimmung der Frauenbewegung defininiert die Verbindung, in der Wissenschaft und Praxis stehen, und bestimmt deren Inhalte und Methoden.
Impulse geben sich Frauenbewegung und Frauenforschung wechselseitig. In der Bewegung entstehen Themen, ergeben sich Forschungsfragen aus der Praxis. Umgekehrt wirken die Ergebnisse der Frauenforschung auf die Bewegung, indem neue Sichtweisen auf ihrer Basis entwickelt und Informationen zugänglich gemacht werden.
Dies geschieht auch im vorliegenden Fall. Als Beispiel dafür, wie solche Transferprozesse stattfinden und wie im "forschenden Lernen" neue Erkenntnisse gewonnen werden können, stelle ich hier einen konkreten Forschungsprozeß vor. Ausgehend von Situationen in der Praxis, führte die Lektüre von Ergebnissen der Frauenforschung zu einem Ansatz, wie praktische Probleme der Bildungsarbeit angegangen werden könnten. Im kommunikativen Prozeß mit den Betroffenen entwickelte sich eine Forschungsfrage, die in einem vielschichtigen umfassenden Prozeß bearbeitet wurde. Dargestellt wird also - exemplarisch - wie ein Forschungsdesign im Zusammenhang von forschendem Lernen aufgebaut sein kann, wie die zu bearbeitende Frage entsteht, bearbeitet wird, zu Ergebnissen führt. Dieser Prozeß wird, so weit wie möglich, in seine Elemente zergliedert dargestellt. Die Forschungsfrage, die dabei bearbeitet wird, ist die der Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen bzw. die Bedeutung einer Erörterung dieses Themas für das Projekt Frauenstudien und darüber hinaus für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung. Zum besseren Verständnis werden aber zuvor der Handlungsrahmen - das Projekt Frauenstudien an der Universität Dortmund - und dessen Denk- und Entstehungszusammenhang beschrieben (Kap. 1 und 2). Des weiteren wird auf den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Rahmen einer solchen Forschung ausführlich eingegangen. (Kap. 3)
Auf die inhaltiche Arbeit im Projekt Frauenstudien und auf den konkreten Inhalt der vorliegenden Forschungs- und Lernarbeit komme ich im 4. Kapitel zu sprechen.

Der weibliche Lebenszusammenhang, seine historische Entwicklung sowie zukünftige erstrebenswerte

Alternativen sind schwerpunktmäßig die Inhalte der theoretischen, wissenschaftlichen Reflexion in der Arbeit des Weiterbildungsprojektes und sie wiederum sind Teil der auf Veränderung bestehender weiblicher Lebensbedingungen zielenden Bildungspraxis.
Das Buch von Anke Wolf-Graaf "Frauenarbeit im Abseits" gehört zu den für diese theoretische wie praktische Arbeit wichtigen Werken feministischer Wissenschaft, die u.a. der Neubestimmung des weiblichen Standortes in der Gesellschaft dienen.
Die dort formulierte Frage:

> "....welche Differenzen, Unterschiede und Ähnlichkeiten (ergeben, I.B.) sich aus der Produktion und Reproduktion eines leitenden Angestellten und eines Arbeiters durch die Frau für ihre Kastenlage, für ihr Bewußtsein...?" (Wolf-Graaf, 1981, S. 258).

gewann in der Projektarbeit erhebliche Bedeutung.

Diese möglichen Unterschiede im Bewußtsein von Frauen (Hausfrauen) hat die Frauenbewegung bisher nicht thematisiert. Überhaupt blieben Fragen der Schichten- oder Klassenzugehörigkeit weitgehend ausgespart. Die ökonomische Eingebundenheit in die kapitalistische Gesellschaft war zwar Inhalt der Lohn-für-Hausarbeit-Diskussion. Sie und auch spätere Auseinandersetzungen mit der soziologisch/ökonomischen Stellung der Frau flossen in die Bildungsarbeit mit Frauen ein. Soweit sie der feministischen Bewegung nahestand, wurde auch die niedrige soziale Stellung der Hausfrauen angesprochen. Welche Unterschiede dabei aber für Frauen aus unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen auftreten, blieb in der Praxis wie in der wissenschaftlichen Analyse ausgespart. Die soziale Stellung der Frauen wurde ausschließlich ins Verhältnis zu der von Männern gesetzt. Für die Frauen untereinander galt die These von der Gleichheit aller durch gleiche untergeordnete Dienstleistungsaufgaben an der Familie. Diese postulierte Gleichheit der Frauen stellte eine der wesentlichen Grundannahmen feministischer Bildungsarbeit dar.

Die von Anke Wolf-Graaf aufgeworfene Fragestellung hat also ihre Brisanz.

Im Versuch, die angesprochenen Unterschiede genauer in Worte zu fassen, festzuhalten, greifbar zu machen, ergaben sich im Rahmen unseres Weiterbildungsangebotes ungeahnte Schwierigkeiten. Sie reichten vom fehlenden wissenschaftlichen Instru-

mentarium zur Klärung der Fragen bis hin zu psychischen Hemmnissen bei den beteiligten Frauen. Aus der soziologischen Fragestellung ergaben sich weitere: psychologische, gruppendynamische, pädagogische u.a. Die Haltung der beteiligten Frauen zu dem Erklärungsmodell, das die Gesellschaft in Schichten geteilt wahrnimmt, reichte von auf Erfahrung fußender Zustimmung über Unverständnis bis hin zu entrüsteter Ablehnung. Wir führten einen Diskurs darüber, inwieweit die derzeitigen Schichttheorien die Lage der Ehefrauen angemessen berücksichtigen.
Durch unsere Selbstbetroffenheit in dieser Frage fügten wir dabei einander Verletzungen zu, offenbarten tiefste Spaltungen. Eine der Grundthesen feministischer Frauenbildung, die Annahme gleicher Betroffenheit bei allen Frauen, geriet unversehens ins Wanken.
Wir entschieden uns, gerade auf diesem Hintergrund für die Fortführung der Auseinandersetzung. Wenn das Thema solch' unterschiedliche Einschätzungen zuließ und solche Emotionen auslösen konnte, sollte ihm eine breitere Beachtung zukommen.

Weil das Thema uns bewegte, wollten wir klären, welchen Beitrag es zur Weiterentwicklung der Bewegung leistet, aber auch, ob seine Erörterung weitere Frauen bewegen könnte, sich unseren Sichtweisen anzuschließen.

Im Raum stand gleich ein ganzes Bündel offener Fragen, die sich auf das Projekt feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung bezogen, in dem wir arbeiteten, die aber auch für die feministische Frauenbildung über das konkrete Projekt hinaus von Bedeutung waren:

- Wer sind die Teilnehmerinnen an dem Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen in Dortmund?

- Wie kann das erhoben werden, welche wissenschaftlichen Instrumente sind tauglich? Welche müssen neu entwickelt werden?

- Welche Probleme ergeben sich für Frauen aus der Unterschicht, an unserem bzw. an einem feministischen Weiterbildungsangebot generell teilzunehmen?

- Warum ergeben sich diese Probleme?

- Sind sie wirklich auf die andere Schichtzuge-

hörigkeit dieser Frauen zurückzuführen?

- Welche möglichen anderen Faktoren könnten ausschlaggebend sein, wenn Frauen Probleme haben, sich in das Weiterbildungsprojekt Frauenstudien bzw. in andere Weiterbildungsprojekte zu integrieren?

- Wie könnten diese Fragen beantwortet werden?

- Welche Relevanz hat die soziologische Kategorie "Schicht" für die teilnehmenden Frauen bzw. für die wissenschaftliche Bildungsarbeit mit ihnen?

- Und: Warum ist es wichtig, all dieses zu erfahren?

Weil keine der anderen Fragen hinreichend geklärt werden kann, wenn in einem auf Partizipation der Teilnehmerinnen angelegten Lern- und Forschungszusammenhang das "Warum" unklar bleibt, entschieden wir uns, dieser Frage zunächst nachzugehen.

Wir formulierten sie wie folgt: Welche Bedeutung hat die Auseinandersetzung über die Schichtzugehörigkeit der beteiligten Frauen für den intendierten Lern- und Veränderungsprozeß in der feministischen Frauenbildung? Erforschen wollten wir diese Frage anhand unseres eigenen Projektes, also bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen. Wir wollten überprüfen, ob und in welcher Weise die Auseinandersetzung mit der Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen curricularer Bestandteil feministischer (wissenschaftlicher) Frauenbildung sein sollte.

Es war nicht das Ziel unserer Forschung, eine neue Schichttheorie zu entwickeln, aber die Auseinandersetzung mit vorhandenen traditionellen Denkmustern der Soziologie sollte uns eine andere als die gewohnte Sichtweise unserer eigenen Situation eröffnen. Soziologische Sichtweisen sollten auf ihren Stellenwert hin überprüft werden, den sie möglicherweise haben, wenn Frauenbildung politisierende Bildung sein soll. Inhalt und Ergebnisse unseres Forschungsprozesses sind entsprechend keine neuen Erkenntnisse über Schichttheorien, wohl aber solche über weibliches Lernen, über weibliches Politikverständnis, über Veränderungsstrategien von Frauen, über Möglichkeiten und Grenzen feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung. Wir erhielten mehr Aufschluß über uns und darüber, was wir dazu beitragen können, andere

Frauen zu bewegen.

Eine Fülle von neuen Fragen haben sich in dem Verlauf des Forschungsprozesses neu gestellt, deren Bearbeitung hier außer acht bleiben mußte. So denke ich, daß der Schichtzugehörigkeit von Frauen und ihrer Erhebung noch weiter wissenschaftliche Aufmerksamkeit zukommen sollte.
Ebenso bedürfen m.E. die in der feministischen Frauenbildung intendierten Veränderungsprozesse mit ihren Bedingungsfaktoren noch genauerer Erforschung.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten nur Ansätze aufgezeigt, erste Thesen formuliert werden. Dies weiterzuführen erscheint mir für die Frauenbildung besonders wichtig. Es ist das eine Aufgabe, die im Projekt Frauenstudien in den nächsten Jahren verstärkt in Angriff genommen wird. Insbesondere die Bedeutung veränderter Denkmodelle für das Handeln von Frauen soll auf diesem Hintergrund einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Die Frage: Was bewegt Frauen, kann dann in Zukunft vielleicht präziser beantwortet werden.

1. Denk- und Handlungszusammenhang der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Dortmund

1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen

Die wissenschaftliche Weiterbildung von Familienfrauen ist insgesamt zu neu, als daß Forschungsergebnisse in größerer Zahl hierzu vorliegen würden. Das Dortmunder Projekt wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen ist in der Bundesrepublik zudem z.Zt. einmalig. Im Ausland wird zwar an ähnlichen Ansätzen gearbeitet, die Ergebnisse sind aber wegen des anderen Bildungssystems schwer vergleichbar. Hausfrauen und ihre Familienarbeit sind auch in ausländische Konzepte selten einbezogen. (1)

Die Bildungsarbeit in Dortmund orientiert sich im wesentlichen an drei Arbeitsbereichen:

1. Außeruniversitäre feministische Frauenbildung in der BRD
2. Women's Studies in den USA
3. Wissenschaftliche Weiterbildung

Seinen spezifischen Charakter gewann das Projekt aber auch durch seine geographische Lage. Das Ruhrgebiet unterscheidet sich von anderen Regionen in der Struktur seiner Bevölkerung. Die Ruhrgebietsuniversitäten haben auf diesem Hintergrund den Bezug zur Region und ihren Bewohnern zum Bestandteil ihres Selbstverständnisses erhoben.

Elemente aller genannten Bereiche sind in das Weiterbildungsangebot in Dortmund eingeflossen. Sie sollen im folgenden kurz dargestellt werden.

1.1.1 Außeruniversitäre Frauenbildung

Für die Frauenbildung insgesamt, besonders aber für die feministische Frauenbildung liegt wenig an theoretischer Bearbeitung vor. Eine gründliche Analyse ihres Entstehungszusammenhangs und ihrer spezifischen Arbeitsformen steht aus. Da sie fehlt, kann nur ansatzweise auf Bezüge und Verbindungen hingewiesen werden.

Die Wurzeln aller gesellschaftlichen Bemühungen, benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu bilden, lie-

gen in den tiefen Umstrukturierungen durch die Industrialisierung. Frauenbildung hat sich im vergangenen Jahrhundert mit dem Entstehen der Frauenbewegung entwickelt, und die Frauenbewegung wiederum entstand im selben Kontext gesellschaftlicher Veränderungen wie die Arbeiterbewegung. Ob eher kämpferisch oder vermittelnd, (2) waren doch die Bemühungen in jedem Fall auf eine Veränderung der gegebenen, als unzulänglich erkannten Situation gerichtet.
In Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität entwickelte sich eine breite Palette bildungspolitischer und bildungspraktischer Ansätze, die vom sozial-karitativen bis zum politischen Engagement reichen. Im kurzen Eingehen auf solche Ansätze soll der hier verwendete Begriff von feministischer Bildungsarbeit verdeutlicht werden.

Frauenbildung nimmt ihren Ausgang und ist bis heute da angesiedelt, wo versucht wird, mittels Bildung auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren, um so Not und Mißständen zu begegnen. Die verschiedenen Konzepte der Frauenbildung spiegeln in ihrer inhaltlichen Schwerpunktbildung die vorhandenen widersprüchlichen gesellschaftlichen Interessen der jeweils beteiligten Gruppen wider. Vor allem zwei unterschiedliche Entwicklungsrichtungen entstanden: die kirchliche und die feministische Frauenbildungsarbeit.

Kirchliche Frauenbildung (3)

Die Frauenbildungsarbeit der Kirchen ging aus dem Bestreben hervor, Frauen an dem traditionellen kirchlichen Gemeindeleben zu beteiligen. Sie war eng auf die Ausbildung von weiblichen Fähigkeiten zum Nutzen der Armen und Kranken, also sozial ausgerichtet. Diese Zielsetzung fand sich auch da, wo berufliche Ausbildung zum Bestandteil kirchlicher Frauenbildung wurde. Diese entstand, wo gesellschaftliche Widersprüche zwischen der traditionellen Tätigkeit als Hausfrau und Mutter und dem Recht der Frauen, zum Teil auch die existentielle Notwendigkeit, berufstätig zu werden, aufgegriffen wurden. Dies geschah durch die Etablierung weiblicher Berufsfelder.
Kirchliche Bildungsarbeit repräsentiert eine spezifische Verbindung von Sozialarbeit an und von Frauen und Bildung für sie. Das karitative Engagement von Frauen wird als der weibliche Zugang zu gesellschaftlich-öffentlichen Bereichen gesehen.

Hier unterscheiden sich allerdings die Ansätze der

evanglischen von denen der katholischen Kirche. Katholische Bildungsarbeit zielte darauf, die Frauen ganz in ihrer Mutterrolle festzuhalten. In der "Keimzelle Familie" sollten schädliche gesellschaftliche Entwicklungen aufgefangen werden. Darauf galt es, die Frauen durch Bildung vorzubereiten bzw. sie dabei zu stützen.

Auf evangelischer Seite wurde dagegen die Notwendigkeit formuliert, "an den Fragen der Zeit mitzuarbeiten". Die Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen führte zu einer Auseinandersetzung mit der Frauenrolle, die die weibliche Erwerbstätigkeit und Erwerbsarbeit nicht völlig ausklammerte. Der ausschließlichen Orientierung von Frauen auf Familie und Mutterrolle wurden mit der beruflichen Qualifizierung von Frauen neue Perspektiven entgegen gesetzt.

Sowohl in der evanglischen als auch in der katholischen Kirche entwickelten sich die jeweiligen Ansätze als pragmatische Antworten in praktischer Arbeit. Handlungsleitende Ideologien und Weltbilder wurden nur dann benannt, wenn dies für die, zumeist innerkirchlichen, Begründungen von Frauenbildung erforderlich war. In Gegenwehr zur lange behaupteten Bildungsunfähigkeit von Frauen waren die frühen Ansätze konfessioneller Frauenbildung trotz zunächst fehlender Gesellschaftsanalyse für die Entwicklung von Frauenbildungskonzepten von Bedeutung.

Sowohl Frauen als solche anszusprechen und weiterzubilden, als auch die dabei entwickelten eigenen Methoden der Zusammenarbeit wurden von der nichtkonfessionellen Frauenbildung aufgegriffen und im Rahmen der feministischen Frauenbildung weiterentwickelt. Es wurde deutlich, daß sie sich unter zwei Gesichtspunkten betrachten lassen: Sie können auf der einen Seite zur Vermittlung jener Werte und Normen verhelfen, die die Frauen in ihrer Position als Dienende festhalten. Auf der anderen Seite erlangen Frauen gerade durch das gemeinsame Lernen in Frauengruppen neuen Zugang zu sich selbst auf dem Weg aus ihrem engen Tätigkeitsfeld.

Feministische Frauenbildung

Die in der Arbeit von Frauen(gesprächs)kreisen aufzeigbaren methodischen und prozessualen Gemeinsamkeiten zwischen kirchlicher und feministischer Bildungsarbeit werden insbesondere da deutlich, wo Hausfrauen als Zielgruppe einer teilnehmerbezo-

genen Bildungsarbeit ins Blickfeld gelangen. Hier muß allerdings die Frage gestellt werden, welche Interessen und Zielsetzungen hinter der jeweiligen Bildungspraxis stehen.

Können zur Unterscheidung von traditioneller und feministischer Bildungsarbeit die intendierten Veränderungen im Interesse der Frauen und die Methoden der Bildungspraxis nur bedingt herangezogen werden, so ergibt sich doch aus der Verbindung von Gesellschaftsanalyse und praktischer Veränderungsarbeit durch Bildung in feministischen Ansätzen ein deutlicher Unterschied zur traditionellen Frauenbildung. Nicht die Orientierung an gegebenen Weltbildern, sondern gerade die kritische Analyse ihres Entstehens und der gesellschaftlichen Bedingungen, die sie stützen, eröffnet neue Möglichkeiten der Bildungsarbeit mit Frauen. Als politische (Bildungs)-Arbeit weist sie so über lediglich pragmatische Ansätze hinaus, wenngleich auch sie praktisch tätig wird.

Teilnehmerinnenbezogene Methoden wurden in der evangelischen, in der katholischen und der feministischen Frauenbildung entwickelt, weil sie die beste (vielleicht einzige) Möglichkeit darstellen, Frauen überhaupt zu erreichen. Inhaltlich liegt eine Ähnlichkeit der Arbeit darin, Frauen als "Trägerinnen von Botschaften" zu begegnen, sie auf die Aufgaben vorzubereiten, die sich ihnen durch gesellschaftliche Entwicklungen stellen, bzw. sie zu Trägerinnen solcher Veränderungen zu machen.

Das Einbeziehen grundsätzlicher gesellschaftlicher Analysen führte in der feministischen Frauenbildung jedoch zu Bildungszielen, die über solche allgemeinen Bestimmungen und über reaktives Verhalten hinausgehen. Vor allem in der Lohn-für-Hausarbeit-Diskussion, die den Auftakt der feministischen Bildungsarbeit mit Hausfrauen nach dem Krieg markiert, führte die theoretische Arbeit zu erheblich veränderten praktischen Forderungen. Die Analyse der ökonomischen Stellung der Hausfrau ließ auch die weibliche Erwerbstätigkeit z.B. in Form der Wiedereinstiegsproblematik in einem anderen Licht erscheinen. Die §218-Auseinandersetzung kennzeichnet schließlich die vorübergehend völlige Trennung traditioneller und feministischer Frauenbildung.

Inzwischen wachsen die Inhalte hier wie dort wieder näher aneinander. Frauenbildung kann zwar nach wie vor in die zwei grundlegend unterschied-

lichen Ansätze geteilt werden: in den am traditionellen Frauenbild orientierten und den auf Veränderung weiblichen Lebens gerichteten.
Allerdings fällt die Ortsbestimmung zunehmend schwerer. Denn auf der einen Seite öffnen sich auch traditionelle Bildungsträger den Gedanken der Frauenbewegung, klagen immer mehr Frauen ihren Anteil an der Welt ein (4).

Auf der anderen Seite konzentrieren sich Teile der Frauenbewegung auch in ihrer Bildungsarbeit auf Themen, die nur mittelbar einem Konzept von politisch/gesellschaftlicher Veränderung zurechenbar scheinen. (5)

1.1.2 Vorbild - Women's Studies USA

Als zweite wichtige Wurzel der wissenschaftlichen Weiterbildung für Familienfragen in Dortmund müssen die Women's Studies genannt werden.
Seit etwa 1976 wird zunächst neben den Entwicklungen in Volkshochschulen und ähnlichen Institutionen innerhalb der deutschen Hochschulen die Diskussion um Frauenstudien, Frauenforschung und Frauenforschungszentren in Anlehnung an Women's Studies in den USA geführt. (vgl. Nerad,1981, S.8)

Auf der Suche nach Vorbildern und Strategien interessierten sich die Frauen an den Hochschulen, aber auch Frauen aus der feministischen Bildungsarbeit für die Entwicklung in den USA. Dort war begonnen worden, einschneidende Veränderungen im Bildungsbereich durchzuführen, um die Stellung der Frau in der Gesellschaft und die Gesellschaft ansich zu verbessern.
Die Suche nach neuen Wissenschafts- und Bildungskonzepten war ein Teil dieses Prozesses. Die Frauen wollten sich nicht länger den Bedürfnissen der Männer anpassen und unterordnen.

Ihre zehn Jahre längere Geschichte brachte den amerikanischen Feministinnen auf allen Gebieten einen Vorsprung. Insbesondere der Women's-Studies-Bewegung kam Vorbildfunktion für die Institutionalisierung feministischer Frauenbildung zu.
Zwar weist das amerikanische tertiäre Bildungswesen, in das die Women`s Studies eingebunden sind und in dem sie sich erstaunlich rasch ausgebreitet haben, erhebliche Unterschiede zu dem der BRD auf, so daß Schlußfolgerungen und Überlegungen im Hinblick auf eine Übertragung besonderer Umsicht

bedürfen. (vgl. Metz-Göckel, 1982, S. 36) (6)
Trotzdem war der Blick auf die dortige Entwicklung hilfreich.

Von der Etablierung der Frauenforschung, Frauenstudien auch an deutschen Hochschulen versprachen sich die beteiligten Frauen eine theoretische Weiterentwicklung von feministischer Frauenbildung. Deutsche Wissenschaftlerinnen waren beeindruckt vom Enthusiasmus der amerikanischen Frauen über ihr neues Studien- oder Lehrgebiet. Sie erhofften sich ähnliche Wirkung für ihre eigene Situation an den Hochschulen.

Im folgenden eine kurze Darstellung der Women's Studien in den USA:
Die Studentenbewegung der 60er Jahre veränderte auch in den USA die Situation an den Hochschulen. Das Gefühl der Studenten und vieler Dozenten, ineffektiv und irrelevant zu lernen, führte zur Neubestimmung von Inhalten und Formen der Lehre. Eine gesetzliche Veränderung zur Bekämpfung der Geschlechtsdiskriminierung in Ausbildung und Beruf, 1965 durchgeführt, brachte weitere Veränderungen.(vgl. Nerad, 1981, S.48)

So vielfältig wie das amerikanische Hochschulwesen waren auch die Strategien der Women`s Studies Bewegung bei der Verankerung ihrer Frauenzentren. Insbesondere aber der hier unter Weiterbildung gefaßte Bereich spielte in den Bemühungen um Institutionalisierung von Women's Studies eine wichtige Rolle.

Ihr Ursprung geht zumeist auf Frauen zurück,
"...die ihre Ausbildung und berufliche Laufbahn durch Ehe und Familie unterbrochen hatten, die sich mit den Veränderungen in ihrem Leben auseinandersetzten und hoch motiviert waren, eine neue Richtung einzuschlagen. Es waren nicht die jungen Studentinnen, die dringend Hilfe und Unterstützung suchten. Bei den re-entry Frauen wurden die institutionellen Barrieren besonders offensichtlich." (Nerad, 1981, S. 48)

Im Gegensatz zum deutschen Sprachgebrauch, der Frauenstudien und Frauenforschung trennt, beinhaltet der Begriff "Women`s Studies" beide dieser Komponenten.

Vorsichtige Schätzungen ergeben eine Gesamtzahl von über 20.000 einzelnen Women`s Studies Lehrveranstaltungen. Außerdem existieren heute in

den USA 22 Frauenforschungszentren. Sie bieten über hundert Programme, die zu einem B.A.- Abschluß führen, 39 zu einem M.A.-Abschluß und 11 zur Promotion in Women`s studies." (vgl. Metz-Göckel, 1982, S. 26)

Zu unterscheiden sind Women`s Studies Programme und Women`s Studies Kurse, also einzelne Lehrangebote. Bisher sind an 330 Colleges und Universitäten in den Vereinigten Staaten komplette Programme vorhanden, einzelne Veranstaltungen an den meisten der 3000 Hochschulen der USA.

Die Mehrzahl der 800 oder 900 Kurse, die in Women`s Studies angeboten werden, sind einzelne Lehrveranstaltugnen in den traditionellen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen, sowie einige in juristischen oder anderen angewandten Wissenschaftsdisziplinen.

Von den Women's Studies-Zentren in den USA konzentrieren sich einige

"...nur auf Forschung (für Frauen, von Frauen, über Frauen), andere auf die Verbesserung von Inhalt und Form der Studiengänge, um sie mit den Bedürfnissen der Studentinnen in Einklang zu bringen. Wieder andere bieten ausschließlich Studien- und Berufsberatung an. Und es gibt solche, die sich als "Keimzellen" für sozialpolitische Veränderungen verstehen. Manche kümmern sich nur um die jungen 18-22jährigen Studentinnen, die sogenannten "undergraduate women", während andere es sich zur Hauptaufgabe machen, den Frauen im akademischen Mittelbau und/oder den Angestellten und Frauen aus der Gemeinde ihre Dienste anzubieten. So z.B. bietet das "re-entry women`s center" an der Universität von Santa Cruz nur Programme an, die den Wiedereingliederungsprozeß in das Universitätsleben erleichtern, und zwar zum einen für Frauen, die aufgrund ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau kein Studium beginnen konnten bzw. abgebrochen hatten, und zum anderen für jene erwerbstätigen Frauen, die als Alleinverdienende in der Ehe ihrem Mann das Studium finanzierten und nun ihrerseits an eine Hochschulausbildung denken." (Nerad, 1981, S. 7)

Die andere Ebene, auf der die Frauenzentren Professorinnen und Dozentinnen unterstützen, ist der Lehr- und Forschungsbereich. Es gehört zum Aufgabenbereich der Zentren, in enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden Forschungsprojekte an die Hoch-

schule zu holen. Sie schaffen damit Arbeitsplätze für Studentinnen und Doktorandinnen.
Die Arbeit der Frauenzentren hat vielen Frauen ein Studium überhaupt erst ermöglicht.
Eine Einschätzung der Women's Studies von Maresi Nerad dazu:

> "Wir wissen inzwischen, wie wichtig `role-models' (Vorbilder) für den Lernprozeß sind. Diese Funktion übernehmen die Frauenzentren. Sie sind sichtbare, institutionell anerkannte Einrichtungen, die das Vorhandensein von Frauen im Wissenschaftsbetrieb demonstrieren und legitimieren. Von Bedeutung dabei ist, daß alternative Bereiche, wie neue Entwicklungen in Gesundheitslehre, Kunst, Theater und Musik miteinbezogen werden und nicht als `unwissenschaftlich` abgestempelt und von der Hochschule verbannt bleiben." (Nerad, 1981, S. 50)

Die geschlechtsspezifischen Vorurteile und der Status von Frauen in der Gesellschaft sind die zentralen Themen in Women`s Studies. Aber alle anderen Bereiche von Frauenforschung sind ebenfalls Themen für Auseinandersetzungen der Frauen mit dem Wissenschaftsbetrieb und der männlichen Forschung.
Die Vertreterinnen von Women`s Studies sehen es als Bestandteil ihres umfassenden feministischen Bildungskonzeptes, zur nicht-sexistischen Erziehung der heranwachsenden Generation beizutragen. Diese Zielvorstellung zeigt, daß die Women's Studies-Bewegung weit über den Rahmen "frauenspezifischer" Forschung und Lehre hinausgeht. Sie begreift die sogenannte "Frauenfrage" als Gesellschaftsfrage und arbeitet an der Entwicklung einer feministischen Wissenschaft und Lehre, um die bisher einseitig von männlichen Erkenntnisinteressen geprägte Wissensproduktion, -vermittlung und -verteilung zu verändern.

Die Frauenstudienbewegung der BRD knüpft daran an. Ihr sind allerdings bisher flächendeckende Erfolge in der Institutionalisierung verwehrt geblieben. Lediglich punktuell konnten Projekte Fuß fassen. Das bundesdeutsche traditionelle Hochschulwesen tut sich schwer mit neuen Ansätzen. Das zeigen die Versuche, Frauenstudien zu etablieren, das wird aber auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt deutlich. Sie stellt den dritten wesentlichen Orientierungspunkt für die Weiterbildungsarbeit mit Familienfrauen an der Hochschule in Dortmund dar.

1.1.3 Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung entwickelte sich in ersten Ansätzen Mitte der 50er Jahre von der Universität Göttingen aus. Im Rahmen der Studentenbewegung wurde diese Ausdehnung wissenschaftlichen Handelns auf neue Bereiche aufgegriffen. Die Öffnung der Hochschulen für Belange der Region und zur Unterstützung eines gesellschaftskritischen Demokratisierungsprozesses, war hierbei von Bedeutung.
Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stand im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Ihre konkreten Ausprägungen und Aufgabenzuweisungen sehen unterschiedlich aus. Sie reichen von Ansätzen zur beruflichen Weiterbildung für Hochschulabsolventen (7) bis hin zur Auffassung, daß alle gesellschaftlichen Gruppen auch Einfluß auf die sie tangierenden Forschungen nehmen sollten bzw. ihnen sozialwissenschaftliche Forschung in einem gewissen Maße verpflichtet sein sollte. (8)

Die Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung definiert W. Krüger (9) so:

"- Wissenschaftliche Weiterbildung ist Teil wissenschaftlicher Forschung und Lehre;
- Wissenschaftliche Weiterbildung wird als Möglichkeit der direkten Berührung von Wissenschaft und Praxis und wechselseitigem Wissensaustausch verstanden.
- Gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff tritt der Begriff der praktischen und gesellschaftlichen Relevanz von Wissen in den Vordergrund.
- Gegenüber den Prinzipien didaktischer Selektion, Rekonstruktion und Projektion gewinnt das Prinzip der 'pragmatischen Konstruktion' von Zielen und Inhalten des forschenden, lehrenden und lernenden Wissenserwerbs in der direkten Kommunikationssituation von Wissenschaftlern und Praktikern Bedeutung.
- Das traditionelle Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre wird auch als Anspruch für die wissenschaftliche Weiterbildung aufrecht erhalten; die Möglichkeiten zur Verknüpfung forschender und lernender Erkenntnis ist zu nutzen.
- Wissenschaftliche Weiterbildung dient der kritischen Bewertung von Praxis (erfahrungsreflexives Lernen) aber auch der Wissen-

schaftskritik. (Hervorhebungen durch den Verfasser, Krüger, 1984, S. 12f)

Wissenschaftliche Weiterbildung wird hier im Kontext eines Wissenschaftsbegriffs gesehen, wie er sich in der noch jungen Tradition der Alltagsforschung entwickelte (10).
In ihr wurde das Verhältnis von Sozialwissenschaft und Lebenswelt neu definiert und im Sinne einer Nutzbarmachung von Wissenschaft für alltagsweltliches Handeln entwickelt.
Dieser wachsenden Praxisorientierung der Wissenschaft auf der einen Seite steht eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Gesellschaft auf der anderen gegenüber (11).
Wissenschaft und Praxis nähern sich einander, so betrachtet, in einem wechselseitigen Determinationsverhältnis ständig weiter an. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt hierbei die Aufgabe der Transfer-Instanz zu. Prozeßhaft soll in ihr sowohl wissenschaftliches als auch praktisches Wissen umgesetzt werden.

"Dieser Umsetzungsprozeß entspricht dem Relevierungsvorgang, indem aus dem Fundus praktischen Wissens und problematischer Erfahrungen das Wissen bzw. die Wissenslücken hervorgehoben werden und gleichzeitig aus den Wissenschaften dasjenige Wissen hervorgehoben wird, das für die Praxis thematische Relevanz besitzt. Die Planung und Realisierung des Lernprozesses unter dem Anspruch der Partizipation aller Beteiligten kann als Medium dieses wechselseitigen Transferenzprozesses gelten. Der Umsetzungsprozeß von Wissen ist auch als Vorgang zu begreifen, in dem die Komplexität wissenschaftlichen Wissens, aber auch des Funktions- und Deutungswissens der Teilnehmer reduziert wird und gemeinsame Naht- und Übergangsstellen zwischen den beiden Wissensbereichen ausfindig gemacht werden (Herstellung von Kompatibilität). Der Transfer wissenschaftlichen Wissens in den Bedeutungshorizont der Praxis und die Integration dieses Wissens in den eigenen Wissensvorrat hängt also mit davon ab, wie es gelingt, im Relevierungsprozeß für die Praxis thematisch relevantes Wissen aus den Wissenschaften 'herauszuheben', dieses in seiner Kompatibilität mit dem praktischen Wissen zu erhöhen, in seiner Komplexität zu reduzieren und somit umzusetzen. Diese wissenschaftssoziologische Modellvorstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung kann in der Terminologie der Didaktik als Transformationsvorgang erfaßt werden. Der Komplexitätsreduktion entspricht die 'didak-

tische Reduktion' von Wissen, während Kompatibilität von Wissen didaktisch als Problem der Selektion, Modifikation und Rekonstruktion von Wissen (aus Wissenschaft und Praxis) erscheint." (Krüger, 1984, S. 70 f)

Die Bedeutung dieses Prozesses für die wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen bedarf gesonderter Betrachtung. Denn die Alltagswelt von Familienfrauen und die sich daraus ergebenden Fragestellungen wie auch ihr Praxiswissen sind bisher aus den Untersuchungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung völlig ausgeklammert worden. Lediglich dem Terminus "Lebens- und Berufspraxis" (Krüger, 1984,S. 66) oder ähnlichen Umschreibungen kann mit etwas Mühe auch weibliches Alltagsleben zugeordnet werden. Texte zur wissenschaftlichen Weiterbildung beziehen sich in ihrer Analyse ganz weitgehend oder gar ausschließlich auf die berufliche Alltagswelt der Weiterbildungsteilnehmer. Mitgedacht werden häufig die Möglichkeiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens für diesen Zusammenhang. Hieraus ergeben sich aber einige Problemfelder, die sich bei der Bearbeitung der Arbeitsweisen und -inhalte wissenschaftlicher Weiterbildung für Familienfrauen so nicht stellen. Vermittlungsprobleme z.B. des einen Bereichs in den anderen müssen hier ganz neu diskutiert werden.

1. Handelt es sich im Falle der Frauenforschung/ Frauenbildung um eine eindeutig wechselseitige Beziehung von Forschung und Praxis, die auch in der Forschung selber schon angelegt ist, weil auch sie auf dem Hintergrund der Relevanz für die Praxis bereits geschieht.
2. Die Allergie der Wissenschaften gegenüber der durch die Bildungsarbeit in die Hochschule getragenen Fragestellungen berührt im Falle der Frauenforschung/Frauenstudien weniger die Autonomie der Hochschulen, wie dies Krüger anführt (S.27), sondern deren grundsätzliche Resistenz gegen Veränderungen, wie sie von der Frauenforschung kritisch angemerkt wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen ist sozusagen ein "Abfallprodukt" der ständig steigenden Qualifikationsanforderungen in der Berufswelt. (12) Zum Ausdruck kommt das vor allem in der einschlägigen Literatur. Diese ist zwar generell formuliert, läßt aber trotzdem die Frauenbildung unbeachtet.
Den gesellschaftlichen Bedarf nach wissenschaftlicher Weiterbildung haben die beteiligten Frauen im

Rahmen ihrer politischen Arbeit erst selbst geweckt, und sie haben sein Aufgreifen und Bearbeiten im Wissenschaftsbetrieb in Form z.B. des Experimentes "Frauenstudien" auch selbst politisch durchsetzen müssen.
Daß dies gelingen konnte und tatsächlich zur Einbeziehung von Frauenbildung in die wissenschaftliche Weiterbildung führte, bedeutet aber für diese eine Herausforderung.

Durch die Verknüpfung von Politik und wissenschaftlicher wie praktischer Arbeit entstand der Praxisbezug feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung als immanenter Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen.
Ohne eine solide Basis in der autonomen, politischen Bewegung der Frauen mit der Bereitschaft zu kämpferisch/streitbarer Auseinandersetzung mit bestehenden Strukturen hätte ein Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen nicht entstehen können.

Durch ihre Ansiedlung in einer so traditionellen und männerdominierten Institution wie einer Universität, läßt sich wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen, verstanden als feministische Frauenbildung, auf Arbeitszusammenhänge ein, die von ihr gleichzeitig bekämpft werden.
Denn in der Zuordnung von wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen zur Frauenbewegung und Frauenforschung liegen Wissenschaftskritik und Gesellschaftskritik zugleich. Es liegt darin aber auch der Versuch, sich Wissenschaft nutzbar zu machen und sie im gewünschten Sinne zu verändern. Vorhaben, die genau auf den oben angedeuteten Transferprozeß zielen.

Aus diesem widersprüchlichen Arbeitszusammenhang ergeben sich Teile des Inhalts wie der formalen Organisation eines Weiterbildungsangebotes für Familienfrauen an einer Hochschule.
Von der wissenschaftlichen Weiterbildungsarbeit wird mit Recht erwartet, daß sie theoretisch fundiert realisiert wird.
Arbeit in einer sozialen Bewegung kann aber erst langsam theoriegeleitete Arbeit werden. Denn die Theorien, die für die praktische Arbeit einen Erklärungswert besitzen könnten, sind den Akteuren zunächst nicht bekannt, häufiger noch bedürfen sie der Weiterentwicklung in der konkreten Arbeit. Oder es zeigt sich, daß sie für die praktische Anwendung insgesamt irrelevant sind, weil sie nicht als handlungsleitend entwickelt wurden.

"Sozialwissenschaftliches Wissen scheint aus vielen Gründen zur direkten Handlungsanleitung ungeeignet. Deshalb ist damit zu rechnen, daß sozialwissenschaftliches Wissen im Verlauf des Vermittlungsprozesses einem Selektions- und Modifikationsprozeß unterworfen wird, der die Defizite wissenschaftlichen Wissens für die lebensweltliche Orientierung ausgleicht.... Deshalb liegt die These nahe, daß wissenschaftliches Wissen im Prozeß der Vermittlung an den Praktiker nach Gesichtspunkten der Praxis ausgewählt und verändert wird." (Cornelissen, S. 42f)

Frauenbildungsarbeit war über weite Strecken ihres Bestehens "theorielose" Arbeit, d.h. handlungsleitend waren ausschließlich die Alltagserfahrungen der Akteurinnen. Wissenschaftliche Theorien über weibliche Defizite etwa oder über politisches Verhalten von Frauen, ebenso wie die gesellschaftliche Schichtzuordnung von Frauen wurden ohne Bezug zur Praxis entwickelt und lassen sich in der praktischen Arbeit weitgehend nicht halten.

Frauen sind erst ins Zentrum wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses geraten, als sie selbst im Rahmen von Frauenforschung sich der Thematik annahmen. Die Blickrichtung dieses Forschungsansatzes hat die Inhalte und Ergebnisse verändert. Seither hat ein Prozeß begonnen, in dessen Folge Frauen an dem ehrwürdigen Gebäude der Wissenschaft rühren, zu anderen Erkenntnissen über sich, ihren Alltag, ihre Geschichte und über ihr Bild in der Wissenschaft gelangen. Über die Bildungsarbeit vermittelt, kommen immer mehr Frauen zu einer anderen Sicht ihrer Stellung in der Gesellschaft. Wissenschaftstransfer und Integration von Frauensichtweisen in die Wissenschaft sind wichtige Bestandteile der Frauenbewegung geworden. Der Relevierungs- oder Transferprozeß, auf den weiter oben abgehoben wird, hat für die Frauenbewegung demnach bereits begonnen. Die wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen weist alle Elemente eines solchen Transferprozesses auf. Es könnte durch das Vorbild Women's Studies auf bereits praktizierte Formen zurückgegriffen werden. Durch den Bezug zur außeruniversitären Frauenbildung war ein weiterer in der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegter Anspruch einlösbar: Der Regionalbezug.

1.1.4 Regionalbezug wissenschaftlicher Weiterbildung

Das Ruhrgebiet gehört zu den wirtschaftlich und politisch bemerkenswertesten Bereichen der Bundesrepublik. Die starke Konzentration von Schwerindustrie - also wirtschaftliche Macht, sprunghaft entwickelte Städte mit entsprechenden kommunalen Problemen und bis in die 70er Jahre ständig anwachsende, proletarische Bevölkerung verschiedenster Nationalitäten prägen bis heute das Leben in dieser Region. (13)

Der gesellschaftliche Umbruch der 60er Jahre, das Ende des "Wirtschaftswunders" und der Beginn einer krisenhaften Entwicklung gerade auch der Schwerindustrie betrafen das Ruhrgebiet in besonderer Weise. Auch die - zunächst von der studentischen Jugend getragenen - Bewegungen von Gruppen der Bevölkerung auf der Suche nach neuen, qualitativen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung erfuhren im Ruhrgebiet eine spezifische, an proletarischen Lebenszusammenhängen orientierte Prägung.

Im Ruhrgebiet

> "...wurden Gruppen aus der Bevölkerung aktiv in der Auseinandersetzung um z.B. die Bedingungen des Wohnens, die Infrakstruktur ihrer Siedlungen, gegen den Abriß von Wohnungen: erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik kam es zur Entstehung von Arbeiterinitiativen im Reproduktionsbereich.
>
> Wissenschaftler der jungen Revierhochschulen beteiligten sich an der Neuorientierung pädagogischer und gesellschaftlicher Ansätze. Auch in der Erwachsenenbildung veränderten sich die Zielvorstellungen und zugleich mit neuen Inhalten wurden Methoden gesucht, die geeignet wären, diese Ziele zu verwirklichen.
>
> Die Diskussion wurde um mehr Transparenz staatlicher und wirtschaftlicher Entscheidungen, um die Verbesserung der Bürgerbeteiligung - und der Qualifikation der Bürger für diese Beteiligung - ebenso geführt, wie um die Struktur der Entscheidungsprozesse selbst." (Kettschau, 1984)

Seit 1976 bildeten sich allein im Dortmunder Raum ca. 30 Bürgerinitiativen, die mehr oder weniger langlebig ihre Interessen durchzusetzen versuchten.

Politische Bildung wurde nun, nach langer Unterbrechung an die Traditionen der sozialistischen Arbeiterbildung anknüpfend, wieder heftig diskutiert und in nennenswertem Umfang betrieben. Volkshochschulen ebenso wie gewerkschaftlich und sozialistisch orientierte Träger engagierten sich in der Entwicklung neuer Formen von politischer Weiterbildung.(14)

> "Innovationen in der Erwachsenbildung begannen mit dem Gedanken der aufsuchenden, zielgruppenorientierten Bildungsarbeit, der die räumliche und inhaltliche Ausrichtung der Angebote auf Menschen in spezifischen Lebenssituationen umschloß.
> Mit unterschiedlichem organisatorischem, politischem und pädagogischem Charakter entstanden in den Stadtteilen zahlreiche Gruppen, deren gemeinsames Merkmal die Zentrierung um die Lebensbedingungen, Lebenssituationen und Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer war. Diese Gruppen bildeten sich teils als autonome Initiativen, teils als Stadtteilgruppen der Bildungsträger." (Kettschau, 1984)

Fachhochschulen und Universitäten vieler Städte öffneten sich diesen Ansätzen und begannen ihrerseits mit stadtteilbezogener Bildungsarbeit.(15)

Inhalte und Ziele der meisten dieser Bürgerinitiativen und Bildungsveranstaltungen waren nicht auf den Erwerbsbereich gerichtet, sondern auf das Leben im Stadtteil, in der Kommune. Ziel ihrer Veränderungsbestrebungen war nicht abstrakt "die Gesellschaft", sondern konkrete Maßnahmen vor ihrer Haustüre. Verkehrsplanungen und Kinderspielplätze, Mieterprobleme und Sanierungsvorhaben, Schulneubauten und Erziehungsfragen boten Anlaß, sich zusammenzuschließen und gemeinsam nach anderen Möglichkeiten Ausschau zu halten sowie diese durchzusetzen.(16)

Seit das Revier nicht mehr Kohlenkeller der Nation war, sondern Entwicklungsland wurde, mußte sich rasch vieles verändern. Das gab Frauen auch im "Männerland" Ruhrgebiet eine Chance zur Mitwirkung. Wie immer in Krisenzeiten, erhielten sie größere Gelegenheit zur Mitarbeit.
In einer Region, die von Schwerindustrie, männlichen Schichtarbeitern und schlechter Infrastruktur geprägt ist, sind die Lebensbedingungen der Frauen besonders schlecht. Denn diese Rahmenbedingungen stellen einen wesentlichen Teil der Ar-

beitsbedingungen von Hausfrauen dar.

Gemeinwesenarbeit und Bürgerinitiativen sind neben der Frauenbewegung in ihrer jeweils ruhrgebietstypischen Ausprägung die bestimmenden Wurzeln für die wissenschaftliche Weiterbildung in dem Projekt Frauenstudien an der Universität Dortmund.

Frauenprojekte und Frauenbildung außerhalb der Universität sowie Frauenforschung innerhalb der Universität können in der Rückschau als direkte Vorbereitung auf ein solches Projekt angesehen werden.

Die Einbeziehung der örtlichen Gegebenheiten, der wirtschaftlichen Situation, der Bevölkerungsstruktur und anderer Faktoren in die Lernzusammenhänge des Projektes sind Teil des Regionalbezuges, wie ihn die wissenschaftliche Weiterbildung generell anstrebt und wie ihn die Ruhrgebietsuniversitäten ausdrücklich herzustellen suchen. Dieser Bezug zur Region bleibt auch dann bedeutsam, wenn er nicht ausdrücklich angesprochen wird. Etwa durch die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen, die sich so in einer weniger proletarisch bestimmten Stadt nicht gestalten würde, fließt dieser Bezug immer wieder ein. Er ist in dem Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen neben den anderen genannten Bereichen auch deshalb so bedeutsam, weil durch ihn die Verbindung zur außeruniversitären Frauenbildung und zur feministischen Bewegung hergestellt wird.

An der damaligen PH Ruhr bildeten sich in der Folge der Studentenbewegung parallel zur außeruniversitären Frauenbildung ebenfalls eigene Frauengruppen. In Seminaren und Arbeitsgruppen kam zur Sprache, was zuvor lediglich in Abbrecherquoten abzulesen war: Die Studentinnen und Dozentinnen fanden sich und ihre Fragen in den wissenschaftlichen Themen nicht wieder. So entstanden in Dortmund eine Fülle von Initiativen innerhalb und außerhalb der Hochschule mit dem Ziel, eine weibliche Infrastruktur zu schaffen, Frauenfragen auch in der Hochschulen zu thematisieren und politische Veränderungen nicht nur im Bereich marxistischer Gesellschaftsanalyse anzustreben.

1.2 Der weibliche Lebenszusammenhang

Die Zuordnung wissenschaftlicher Weiterbildung für Familienfrauen zur feministischen Frauenbildung einerseits, zur Frauenforschung andererseits, bestimmt die inhaltiche Auseinandersetzung in einem solchermaßen angelegten Projekt sehr weitgehend und ist ebenso wie die regionalen Bedingungen für die Entwicklung eines Curriculums feministisch/ wissenschaftlicher Weiterbildung determinierend. Es müssen demnach die konkreten Probleme aufgegriffen und bearbeitet werden, die sich Familienfrauen stellen, und es müssen zudem die Ergebnisse der Frauenforschung den Teilnehmerinnen zugänglich gemacht bzw. deren Themen in die Forschung integriert werden.

Dazu bedarf es der Thematisierung weiblichen Lebens auf allen Ebenen. Psychologie und Soziologie, Geschichte und Philosophie, Religion und Politologie sind gefragt, ihren Beitrag hierzu zu leisten und tun dies zunehmend mehr seit nunmehr ca. 15 Jahren.

Es steht außer Frage, daß die Probleme, mit denen Frauen konfrontiert sind, immer dringender einer Lösung bedürfen. Die alten Rezepte, Frauen auf ihre biologische Funktion festzulegen und daraus Lebenskonzepte für sie abzuleiten, greifen immer schlechter. Junge Frauen haben heute eine eindeutigere Berufsorientierung. (17) Für sie ist es wichtiger geworden, als das bei ihren Müttern noch der Fall war, daß sie einen Beruf finden, in dem sie nicht nur für eine kurze Übergangsphase bis zur Heirat verweilen wollen.

Der Wunsch nach Kindern und Familie existiert daneben weiter. Allerdings betrachten sich Frauen heute nicht mehr als allein zuständig für diesen Bereich. Sie erwarten eine angemessene Beteiligung der Väter an den Aufgaben, die sich in einer Familie stellen.

Aber auch von den etwas älteren Frauen wird in zunehmender Zahl der berufliche Wiedereinstieg gewünscht und zu einem immer früheren Zeitpunkt angestrebt. (18)

Familienaufgaben und Berufsarbeit zu vereinbaren, kann nicht länger - das versuchen Frauen deutlich zu machen - ihre individuell zu lösende Aufgabe bleiben. Sie drängen auf generellere Regelungen,

die nicht nur im Bereitstellen von Kinderkrippen gesehen werden. Eine sehr grundsätzliche Umorientierung ist es, die Frauen heute angestreben: Sie wünschen nicht nur für sich die problemlosere Beteiligung an der Erwerbsarbeit, sondern auch für ihre Männer Entsprechendes bei den Familienaufgaben. (19)

Produktions- und Reproduktionsbereich sollen sich nicht mehr als widersprüchliche, einander ausgrenzende Lebens- und Arbeitszusammenhänge gegenüberstehen. Die bisherigen Bezüge des einen zum anderen, die Tatsache nämlich, daß Erwerbsarbeit nur in vollem Umfang realisierbar ist auf der Grundlage einer Reproduktionsarbeit, wie sie von Frauen bisher geleistet wurde, steht zur Disposition. (20)
Frauen haben den Kampf um entsprechende Veränderungen aufgenommen. Es sind längst nicht mehr nur Feministinnen, die das Ende der Hausfrauenehe (21) proklamieren. In den Familien, in Kirchengemeinden, in den Schulen stehen veränderte Gesellschaftsmodelle zur Diskussion. Inzwischen reagieren auch konservative Politiker auf die neuen Ansprüche der Frauen. Zurück an den Herd lassen sie sich, das steht zu erwarten und zu hoffen, diesmal nicht so leicht drängen. Neue Lebenskonzepte und Modelle werden gesucht. Mehr als frühe Feministinnen verlangen sie nicht die bloße Gleichbehandlung und die Einstiegsmöglichkeit in traditionell männliche Lebensbereiche, sondern deren Veränderung. Nach den beiden Weltkriegen waren die Frauen aus der vorübergehend übernommenen männerbeherrschten Berufswelt wieder ausgeschieden. Das Nachkriegsrezept für weibliche Erwerbstätigkeit hieß "Drei-Phasen-Modell". (22) Danach sollten Mädchen einen Beruf erlernen und ihn bis zur Eheschließung bzw. bis zur Geburt des 1. Kindes ausüben. Bis zum Heranwachsen der Kinder sollten sie sich dann den Familienpflichten widmen und danach wieder in ihren erlernten Beruf zurückkehren. Obwohl eine erhebliche Zahl von Frauen diesem Modell nicht folgte, gilt es doch bis heute als das klassische Lebenskonzept für Frauen und wird auch nach wie vor von etlichen Frauen befolgt. Allerdings sind die Schwierigkeiten der Frauen, ihr Leben in drei Phasen geteilt zu gestalten, ständig gewachsen. Die Probleme, den Wiedereinstieg zu realisieren, sind mitverantwortlich für den veränderten Zeitpunkt, zu dem das geschieht. Die zunehmend besseren Schulabschlüsse der Mädchen und die Kenntnis der Situation nach der Familienphase läßt mehr Frauen schon vor Be-

ginn nach anderen Lösungen suchen. Nicht zuletzt tragen ein anderes Selbstbild und veränderte Einstellungen zu Ehe und Familie zu diesem Ergebnis bei. Die Töchter und Enkeltöchter der Kriegsgeneration nehmen die Leistungen, die damals aus Männermangel von Frauen erbracht wurden, heute als Beweis weiblicher Fähigkeiten. Leben und Arbeiten, Familie und Berufsarbeit sollen sich auf neue Weise ergänzen und dies so, daß Männer und Frauen darin ihren Platz neu bestimmen können.

Die Forderungen der Frauen treffen diesmal in eine gesellschaftliche Situation, die auf breiter Linie Neuorientierungen verlangt. Friedensbewegung und Ökologiebewegung sind nur zwei der wichtigen gesellschaftlichen Kräfte, an denen Frauen maßgeblich beteiligt sind und die ebenfalls eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Werte und Verhaltens verlangen.

Die neuen technischen Entwicklungen bringen durch Rationalisierung Massenarbeitslosigkeit mit sich und greifen tief in die gesellschaftlichen Strukturen ein. Eine so erhebliche, breite Veränderung, wie sie durch die Industrialisierung geschah, wird von einigen Zukunftsforschern vorausgesagt. Mehr als jemals zuvor bringen sich Frauen in die Politik ein und mehr auch als bisher erscheint ihr Engagement vonnöten.
Die Frauenbewegung hat dem männlichen Prinzip, der rückhaltlosen Ausbeutung der Welt durch den Menschen, das Weibliche entgegengesetzt.

Feministinnen fordern das Ende des Patriarchats als Überlebenskonzept für eine bis kurz vor dem Ruin herabgewirtschaftete Welt. Sie drängen in die Macht- und Entscheidungszentralen, und sie kämpfen außerparlamentarisch für eine Feminisierung der Welt.

Im Spannungsfeld zwischen offizieller Frauenpolitik und den Entwicklungen einer autonomen politischen Bewegung arbeitet die feministische Frauenbildung. Sie hatte stets das weibliche Leben, seine Ausprägungen und konkreten Bedingungen zum Inhalt. Im Verlauf der Industrialisierung erstritten Frauen die weibliche Teilnahme am Erwerbsleben in qualifizierten Berufen. Die Vereinbarkeit von Berufs- und Familienorientierung ist heute eines der zentralen Themen. Erst ihre gesellschaftlich bestimmte Zuständigkeit für die Familienaufgaben läßt Frauen in eine Situation geraten, in der ihre Bildungsbedürftigkeit immer neu entsteht. Während

Männer sich im Jugendalter auf einen beruflichen Weg konzentrieren und diesen in der Regel verfolgen, haben Frauen zweimal in ihrem Leben eine völlige Neuorientierung vorzunehmen. Bei Beginn der Familienzeit sollen sie ihr Berufsleben hinter sich lassen. Sind die Kinder herangewachsen, wird gleiches von ihnen in Bezug auf die Tätigkeiten und Zuständigkeiten verlangt, die sie die letzten 15 - 20 Jahre lang ausübten.
Die so ins weibliche Leben eingeplanten Brüche, ihre Defizite gegenüber männlichen Karrieremustern und Nachteile im Wettbewerb um Arbeitsplätze sollen Frauen durch Bildungsteilnahme ausgleichen.
Viele offizielle Bildungsangebote für Frauen zielen immer wieder in diese Richtung. Der berufliche Wiedereinstieg wurde durch Fördermaßnahmen im Bildungsbereich solange unterstützt, wie Arbeitskräfte benötigt wurden. Seit Ende der Vollbeschäftigung wird versucht, Frauen wieder mehr auf ihre Familien zu orientieren.
Insbesondere das Thematisieren der psychologischen Entwicklungen ihrer Kinder, von der pränatalen Phase bis ins Jugendalter, hält Frauen in ihrer Sorge um die Familie gefangen. In Massenmedien und einem Teil der Bildungsangebote finden sich diese Themen gehäuft wieder.
Gleichgültig in welcher Phase ihres Lebens sich Frauen gerade befinden, welche Orientierung bei ihnen überwiegt, die auf den Beruf oder auf die Familie, ihre Bildungsbedürftigkeit läßt sich stets direkt aus ihrem Leben ableiten. Immer können Defizite festgestellt werden, in ihrer Familientätigkeit, als Mutter, als Berufstätige, als Doppeltbelastete.

Die neue Frauenbewegung veränderte die Diskussion über weibliche Fähigkeiten zunächst auch nur langsam. Auch hier wurden erst einmal die Unfähigkeiten von Hausfrauen thematisiert und dem im Erwerbsleben sich entwickelnden wachsenden Selbstbewußtsein entgegengestellt. Als sie allerdings Mitte der 70er Jahre auf die Bildungsarbeit mit Hausfrauen stärkeren Einfluß gewann, entwickelten sich aus den Gesprächen mit diesen Frauen neue Ansätze. In dieser Arbeit wurde deutlich, wie häufig Frauen ihre Unzulänglichkeiten vor Augen geführt bekommen und wie sehr dies Bestandteil ihres fehlenden Selbstbewußtseins ist, das dann in Bildungsmaßnahmen wiederum als Defizit angesprochen wird.
Die neu betriebene feministische Bildungsarbeit baute deshalb ihr inhaltliches und methodisches Vorgehen so auf, daß Familienfrauen zunächst da-

raus Stärkung und Unterstützung erfuhren. Erst wenn sie sich in ihrem Entschluß, Hausfrauen geworden zu sein, bestärkt und angenommen fühlen, kann die derzeitige Arbeits- und Zuständigkeitsverteilung zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit thematisiert werden. Immer mehr Frauen sollen, das ist das Ziel dieser Bildungsarbeit, Kritik an bestehenden Zuständen üben lernen, ohne sich selbst und ihr eigenes Handeln damit abzuwerten. Durch feministische Bildungsarbeit sollen andere Lebenskonzepte und Realisierungsstrategien ins Blickfeld geraten.

In Frauengruppen und Seminaren mit Hausfrauen wird immer deutlicher, wie eng ihr Veränderungswille und ihre Lernmotivation zusammen treffen.

Das Zusammenwirken individueller Veränderungsvorstellungen mit gesellschaftlichen Umorientierungen und ihre Auswirkungen für die wissenschaftliche Weiterbildung ergeben auch die Hauptthematik im Projekt Frauenstudien an der Universität Dortmund. Denn auch und gerade wissenschaftliche Frauenweiterbildung muß sich der Aufgabe stellen, Innovationen für politische Veränderungen wissenschaftlich zu begleiten und zu erforschen bzw. selber innovativ zu wirken.

2. Darstellung des Projektes Frauenstudien an der Universität Dortmund

2.1 Vorarbeiten und Gründung des Projektes Frauenstudien

2.1.1 Das erste Frauenforum im Revier als Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen an der Hochschule

In Zusammenarbeit von Frauen innerhalb und außerhalb der Hochschule entstand die Idee zu einer Frauenbildungswoche im Revier, die zwar durch das Berliner Vorbild (1. Sommeruniversität für Frauen) angeregt wurde, jedoch auch deutlich anders ausgerichtet sein sollte. Anders als in Berlin sollte nicht in erster Linie die bundesdeutsche Frauenbewegung angesprochen werden. (1) Die Veranstaltung sollte ein "Forum" sein für die verschiedenen, im Ruhrgebiet arbeitenden Gruppen von Frauen, insbesondere aus Initiativen und Gesprächskreisen.
Den an den Vorbereitungsarbeiten beteiligten Frauen gelang es, die unterschiedlichen Interessen in eine Arbeitsgruppe zu integrieren. Damit kam wohl erstmalig eine breite Zusammenarbeit aller im Frauenbereich arbeitenden Institutionen, Gruppen und Einzelner zustande. Am 1. Frauenforum waren Initiativen und Selbsthilfegruppen ebenso beteiligt wie etablierte Institutionen. Neben Mitarbeiterinnen aus der evangelischen Kirche arbeiteten Gewerkschaftlerinnen. Autonome Feministinnen und Vertreterinnen des Deutschen Hausfrauenbundes boten Veranstaltungen an. Wissenschaftlerinnen, Bildungsarbeiterinnen, Fachfrauen aus den unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen, Vertreterinnen von Institutionen waren beteiligt.

Thematisiert wurde das "Frauenleben" schlechthin in seinen Ausprägungen und Implikationen. Es wurden Veränderungsansätze im Kleinen wie im Großen diskutiert. Insgesamt gelang es mit dieser Veranstaltung, für fünf Tage die Hochschule zu verwandeln. Arbeitsformen aus der Basisgruppenarbeit und aus der Frauenbildungsarbeit trafen sich mit denen der Hochschule und schmolzen versuchsweise zusammen. Es entstand daraus der spezifische, die Methoden dieser Bereiche einbeziehende Arbeitsansatz, der für das nachfolgende Projekt Frauenstudien richtungsgebend werden sollte, auch wenn er

innerhalb der Institution Hochschule mit ihren gänzlich anderen Ansprüchen in der Folgezeit nicht immer leicht bewahrt werden konnte.

Zielgruppe des 1. Frauenforums waren die Frauen des Reviers. Ihnen sollte die Möglichkeit geboten werden, sich mit sich selbst und ihrer Lebensrealität auseinanderzusetzen. Aus der Frauenbildungsarbeit wurden Teilnehmerinnenorientierung und Erfahrungsansatz in die Arbeit übernommen. Ein Politikbegriff, der aus der Frauenbewegung einerseits, der Initiativenbewegung andererseits in die Frauenbildungsarbeit eingeflossen war, hatte für das 1. Frauenforum bestimmenden Charakter. (2) Konkret wurde dieses Vorverständnis durch das Einbeziehen möglichst vieler in den Stadtteilen arbeitenden Gruppen.

Der organisatorische Aufbau und inhaltliche Rahmen wurde von zwei hauptamtlich arbeitenden, befristet eingestellten Frauen in Kooperation mit Mitarbeiterinnen der Dortmunder Hochschule und ca. 50 ehrenamtlichen Helferinnen entwickelt und umgesetzt.

An fünf Tagen wurden insgesamt 108 Seminare, Kurse, Arbeitskreise angeboten. Die Inhalte waren jeweils einem Tagesthema zugeordnet. Die Tagesthemen waren:
- Hausarbeit - Erziehungsarbeit - Beziehungsarbeit
- Wohnen - Ökologie - verschiedene Lebenssituationen und Lebensphasen
- Recht - Politik - Gesundheit
- Bildung - Wissenschaft - Öffentlichkeit
- Frauen und Arbeit

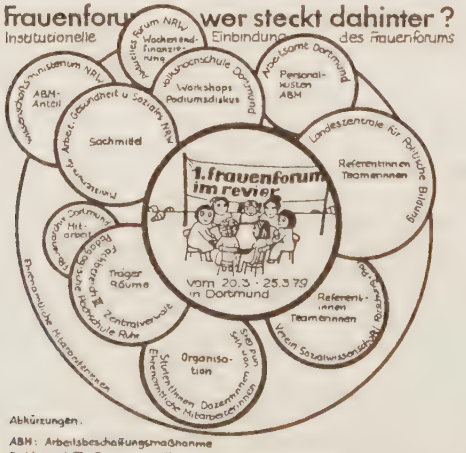
Die Gesamtveranstaltung stand unter dem Motto: "Frauen begreifen ihren Alltag".

Neben den Seminarangeboten war ein umfangreiches Rahmenprogramm entwickelt worden. Es reichte von Kulturveranstaltungen wie Filmabende und Dichterinnenlesungen über Angebote zur Regeneration, wie Massage und Gymnastik bis zu Möglichkeiten, kreativ zu werden in Workshops und an Mitmach-Ständen. Für die Verpflegung wurde gesorgt, Frauenbücher verkauft und vieles andere mehr.

Die scheinbar nebensächlichen, spielerischen Rahmenangebote waren ein wesentlicher Teil der konzeptionellen Überlegungen. Sie prägten das Gesamtbild der Veranstaltung.
Denn um Frauen der Region in die Hochschule einzu-

laden, waren einige Faktoren wichtig, die dort in der Regel wenig Beachtung finden: Bewußter freundlicher, warmer Umgang miteinander, solidarisches Verhalten aller Frauen und erfahrungsbezogene Aufarbeitung der Inhalte wollten die Organisatorinnen und Teamerinnen gewährleisten. Dies brachte den speziellen Charakter hervor, der sich auch in den folgenden Foren bewährte. Frauen leisteten typisch weibliche Beziehungsarbeit. (3) Dies als Fähigkeit zu erkennen und gezielt für den Umgang untereinander einzusetzen, war eine der Neuerungen bei einem Kongreß dieser Größenordnung. Der Erfolg gab den in der Frauenbildungsarbeit erfahrenen Frauen recht und machte den Mangel gerade einer solchen Atmosphäre im Alltag der Hochschule sichtbar. Was Studentinnen und Dozentinnen z.T. unbenennbar gesucht hatten, fand in dieser Form, die mehr war als nur das, ihren Ausdruck.

Zugleich wurde so ein Stück des emotionalen Rahmens manifestiert, der für die Weiterbildungsarbeit mit Frauen so wesentlich zu sein scheint. Wo Menschen aufeinandertreffen, deren ständige Aufgabe es ist, diesen Rahmen im häuslichen Bereich herzustellen, fällt die Abwesenheit eines solchen besonders schmerzlich auf. Frauenbildungsprojekte brauchen offensichtlich die "Hausfrau", die die Beziehungsarbeit beim Lernen übernimmt. Diese ersten Arbeitsthesen waren für die Aufbauarbeit eines kontinuierlichen Weiterbildungsangebotes für Hausfrauen an der Hochschule bestimmend.



Zunächst von der Vorbereitungsgruppe, später in der beginnenden Projektarbeit wurde ein Konzept zielgruppenorientierter Bildungsarbeit entwickelt, das für das Projekt Frauenstudien von bleibender Bedeutung sein sollte.

Für die verschiedenen Ebenen wurden Ziele und Forderungen formuliert:

Für die Inhalte der Frauenbildung

- Weiterbildung und Wissenschaftsvermittlung für Frauen sollte sich auf die spezifischen Lebens- und Arbeitsbedingungen der Region und den gesamten widersprüchlichen Lebenszusammenhang von Frauen beziehen.
- Die Alltagserfahrungen von Hausfrauen, Müttern, Arbeiterinnen, Angestellten, arbeitslosen Frauen, behinderten Frauen, älteren Frauen, kranken Frauen, Studentinnen, Wissenschaftlerinnen, Bildungsarbeiterinnen etc. sollten daher zum Ausgangspunkt der Bildungsveranstaltungen gemacht werden.
- Ziel sollte es sein, den Frauen Qualifikationen zur besseren Bewältigung des Alltags und zu dessen Veränderung zu vermitteln, indem dieser Alltag aus der Sicht der betroffenen Frauen und aus der Sicht der Wissenschaftlerinnen, die mit Frauen diesen Alltag erforschen, analysiert wurde.
- Die ökonomischen Hintergründe der Frauendiskriminierung und die Besonderheiten des weiblichen Lebenszusammenhangs, (4) Themen also, zu denen Frauen Erfahrungswissen haben, sollten in die wissenschaftliche Reflexion und die Weiterbildung einbezogen werden.

Für die Methoden der Weiterbildung

Methodisch wurden mit diesen Aussagen ebenfalls bereits die wichtigsten Überlegungen formuliert, die zur Basis der weiteren Arbeit wurden. Die in Frauengesprächskreisen entwickelten Arbeitsformen, wie Gruppengespräch, Teilnehmerinnenorientierung, Erfahrungsansatz sollten mit Methoden der wissenschaftlichen Forschung, insbesondere der Handlungsforschung, verknüpft werden und zu spezifischen Formen weiblichen Lernens und weiblicher Kultur (5) weiterentwickelt werden.

Für die politische Zielsetzung

Den Ausgangsqualifikationen von Frauen (Mutter und

Hausfrau) sollte Anerkenung verschafft werden, indem sie als Zugangsvoraussetzung für die wissenschaftliche Weiterbildung zugelassen wurde. Es sollten Einrichtungen und Studienschwerpunkte an den Hochschulen zur Frauenbildung und Frauenforschung geschaffen werden. Lehrstühle für Frauenforschung wurden gefordert und die Förderung autonomer Institute für Beratung, Bildung und Forschung für und mit Frauen.

Für die wissenschaftliche Forschung

Hier wurde die Trennung von Forschung und Praxis thematisiert.
Forschung als Erkenntnisgewinn und Praxis als Umsetzung der neuen Erkenntnisse in Handlungen sollten eine Einheit werden können, indem Frauen von außerhalb der Universität am Forschungsprozeß beteiligt würden. (vgl. Autorinnenkollektiv, 1980, S. 55)

Das Weiterbildungsangebot sollte die vorhandenen der Volkshochschule aufgreifen und zur feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung entwikkeln.

Nach umfangreichen Vorarbeiten konnte im Sommersemester 1980 eine entsprechende Stelle an der Hochschule besetzt werden und somit offiziell die Aufbauarbeit zu einem feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot beginnen.

Neben politischen Verhandlungen hatten auch bereits andere praktische Arbeiten begonnen. Noch vor dem 1. Frauenforum war ein Frauenarchiv in gemeinsamer Arbeit von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen eingerichtet worden. Frauenringvorlesungen und Frauenseminare gehörten bereits zum festen Lehrangebot der Universität, als ab Beginn des Jahres 1981 das Projekt Frauenstudien seine Arbeit aufnahm.

2.1.2 Gründungsphase Frauenstudien

Die geleisteten Vorarbeiten waren verbindliche Arbeitsgrundlagen für das Frauenstudienprojekt. Aus ihnen ergab sich

- die Bestimmung der Zielgruppe - Haus- und Familienfrauen aus Dortmunder Initiativen, Projekten, Stadtteilen sollten angesprochen werden

- die Arbeitsebenen - es sollte frauenpolitisch und wissenschaftlich gearbeitet werden.
- die Thematik - der weibliche Lebenszusammenhang sollte wissenschaftlich bearbeitet und Konzepte zur stärkeren gesellschaftlichen Beteiligung von Frauen durch die Weiterbildung entwickelt werden.

Weitere Vorgaben resultierten aus der institutionellen Einbindung in die Zentralstelle für Weiterbildung und Kontaktstudium der Universität Dortmund. Das Projekt Frauenstudien sollte sich

- dem Konzept zur Öffnung der Hochschulen
- sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung hochschulferner Gruppen

verpflichtet fühlen.

In einer Beraterinnengruppe aus Wissenschaftlerinnen, Volkshochschulmitarbeiterinnen und interessierten Frauen, die ihrerseits Untergruppen bildeten, wurden weitere wesentliche konzeptionelle und organisatorische Vorarbeiten geleistet.

Es existierten folgende Untergruppen:

1. "Konzept-Arbeitsgruppe"

Diese Gruppe bestand aus 4 - 6 Frauen (der hauptamtlichen Mitarbeiterin des Projekts Frauenstudien, 1 beurlaubten Lehrerin, 1 - 2 Bildungsarbeiterinnen, 1 - 2 Familienfrauen).
Sie formulierten ihre jeweiligen Vorstellungen von dem Angebot, das im Frauenstudien-Projekt verwirklicht werden sollte, entweder schriftlich oder mündlich in der Gruppe. Daraus erstellte die hauptamtlich Tätige in Zusammenarbeit mit Kolleginnen der Hochschule einen ersten Entwurf des formalen Aufbaus wie des inhaltlichen Konzeptes. Dieses Papier wurde in der Gruppe erneut diskutiert und überarbeitet. Die so festgehaltenen Gedanken bildeten das Gerüst aller späteren, ausdifferenzierteren Überlegungen und Festschreibungen für die Arbeit im Projekt Frauenstudien.

2. "Lehrangebote der Universität"

Die Gruppe bestand aus 6 - 8 Teilnehmerinnen. 4 - 5 von ihnen kannten sich aus einem der Dortmunder Frauengesprächskreise der VHS. Unter ihnen war eine der Teamerinnen. Die anderen Frauen waren

Familienfrauen. Zeitweise arbeitete eine Hochschullehrerin der Universität Dortmund mit. An dieser, wie an allen weiteren Arbeitsgruppen, war die Hauptamtliche des Projektes Frauenstudien beteiligt.
Die Arbeitsgruppe sichtete die Angebote des Vorlesungsverzeichnisses auf für das Projekt besonders relevante Seminare. Drei der Veranstaltungen wurden herausgesucht. Es waren dies die Themen:

- Soziologie des Haushalts
- Stadtteilarbeit
- Geschichte der Sozialarbeit

Durch die Ansprache von Lehrenden der Universität Dortmund sollten Kontakte innerhalb des Hauses aufgebaut werden. Langfristig war die zunehmende Integration von Frauenthemen in das Angebot der Hochschule angestrebt.

Nach Beginn des 1. Semesters "Frauenstudien" übernahm die hauptamtlich Tätige diese Arbeit vorübergehend alleine. Die Frauen der Arbeitsgruppe blieben zusammen und bildeten den Kern der Vorbereitungsgruppe für ein 2. Frauenforum.

3. "Zertifikat"

In dieser Gruppe diskutierten die vier kontinuierlich beteiligten Familienfrauen gemeinsam mit der hauptamtlichen Mitarbeiterin und einigen wechselweise hinzukommenden Frauen aus unterschiedlichen Frauenarbeits-Zusammenhängen die mit der Vergabe eines Zertifikates zusammenhängenden Fragen.

Dies gliederte sich in folgende Themenbereiche:

- politische Zielvorstellung und Durchsetzbarkeit der Zertifizierung
  Im Zusammenhang mit dieser Frage standen erste Überlegungen zu einer Übergangsmöglichkeit in die Erstausbildung für Frauen, die das Zertifikat erlangt haben, zur Diskussion.

- konkrete Vorstellungen zu Inhalt und Aussehen des Zertifikates sowie zur Realisierung

- Anwendungsmöglichkeiten
  Hier kamen bereits allererste Gedanken zum projekthaft selbst zu schaffenden Übergang in die Erwerbswelt zur Sprache sowie mögliche Verhandlungen mit Dortmunder Firmen und Institutionen zwecks Anerkennung des Zertifikats.

Die Zertifikatsarbeitsgruppe erstellte einen Entwurf mit dem Inhalt und Gestaltung des Papiers zur Diskussion gestellt wurde. Die Gruppe nahm Gespräche mit den zuständigen Stellen der Hochschule auf und war (jetzt in anderer Zusammensetzung) am Zustandekommen der inzwischen vergebenen ersten Zertifikate maßgeblich beteiligt.

4. "Öffentlichkeitsarbeitsgruppe"

Die Gruppe bestand zunächst nur aus zwei Mitarbeiterinnen. Später kamen zwei weitere hinzu. Aufgabe der Gruppe war es, Gespräche über das Projekt mit Journalisten/innen der örtlichen Tageszeitungen zu führen. Außerdem standen die Frauen bei Beginn jeden Semesters den neu anfangenden Frauen zu Gesprächen zur Verfügung.

5."Lehrangebote außerhalb der Universität Dortmund"

Geplant war hier, das Weiterbildungsangebot anderer Träger auf Frauenbildungsseminare durchzusehen und eine Zusammenstellung daraus zu erarbeiten. Diese Liste sollte den am Projekt teilnehmenden Frauen als zusätzliches Angebot unterbreitet werden. Außerdem sollte auf diese Weise Kontakt zu anderen, mit der Frauenbildung befaßten Institutionen aufgenommen werden. Diese Gruppe kam jedoch nicht zustande.

Der Gedanke, die notwendige Kommunikation über das Projekt und seine Aufgaben durch Arbeitsgruppen betroffener Frauen zu gewährleisten, wurde bestimmendes Element der gesamten Frauenstudienarbeit. Auf diese Weise gelang es, eine erhebliche Zahl von Frauen direkt in die Organisation und die inhaltliche Weiterentwicklung einzubinden. Partizipation an den das Projekt betreffenden Entscheidungen wäre bei einer erwarteten ständig steigenden Teilnehmerinnenzahl anders kaum zu realisieren gewesen.

Der Mangel an hauptamtlicher Arbeitskraft, der eine solche Organisationsform fast unumgänglich machte, wirkte sich insofern geradezu positiv aus. (6) Die Teilnehmerinnen waren gehalten, einen Teil der "ihr" Projekt betreffenden Arbeiten selbst zu übernehmen. Das hatte natürlich Auswirkungen auf das Projekt wie auf den Identifikationsgrad der Frauen mit dem Projekt. Je mehr diese sich einbrachten, desto stärker entwickelte sich das Projekt in die von ihnen gewünschte Richtung. Allerdings darf der Arbeitsaufwand nicht

unterschätzt werden, der darin bestand, solche Gruppen ins Leben zu rufen, sie arbeitsfähig zu machen und zu halten sowie die Vermittlung der Einzelergebnisse untereinander zu gewährleisten. Es war notwendig, eine stufenweise Übernahme von zunehmend selbständigerer Arbeit zu entwickeln sowie ständige gruppendynamische und organisatorische Begleitung zu stellen.

Diese Arbeitsform hat sich als projektbestimmend weiterentwickelt. Von einer kurzen Unterbrechung abgesehen, in der das Arbeitsgruppenprinzip aus verschiedenen Gründen vernachlässigt wurde, waren stets möglichst viele der Teilnehmerinnen in die unmittelbare Arbeit am Projekt einbezogen.

Nach 3/4jähriger Vorarbeit wurden im Wintersemester 1981 die ersten Gasthörerinnen eingeladen. Sie hatten teilweise bereits in der Beraterinnengruppe mitgearbeitet, hatten über Gesprächskreise von dem Vorhaben gehört oder waren aufgrund eines Zeitungsartikels gekommen. 30 Frauen nahmen an diesem 1. Semester teil. Die Beraterinnengruppe veränderte mit Beginn des Studienbetriebes ihre Aufgabenstellung. Die Arbeitsgruppen blieben aber als wichtiger Kommunikations- und Arbeitszusammenhang noch einige Zeit weiter bestehen.
Die Grundstruktur mit Arbeitsgruppen und Selbstverwaltungsansätzen, wie sie in der Anfangszeit erarbeitet wurde, findet sich im Projekt bis heute wieder.

2.2 Curriculum-Elemente - Frauenstudien an der Universität Dortmund

In den vergangenen 4 Jahren wurde ein formaler Rahmen geschaffen, wurde zunächst einmal definiert, was wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen eigentlich heißen kann. Was sie umfaßt bzw. umfassen sollte, wurde in ersten konzeptionellen Überlegungen festgehalten. Sie werden in der nächsten Zeit zentraler Auseinandersetzungspunkt für die Weiterentwicklung der Arbeit sein. Die Vorgaben aus dem nichtwissenschaftlichen Bereich der Frauenbildung und Frauenbewegung wie aus dem Bereich der Frauenforschung wurden bereits genannt. Sie müssen jedoch von der programmatischen Ebene auf die didaktische transferiert werden (7).

2.2.1 Feministische Frauenbildung

Bisher existiert zu einem Curriculum-Entwurf für die feministische Bildungsarbeit wenig Material. Es gibt in der Praxis gesammelte Erfahrungen darüber, was als "Einstiegsthema" geeignet ist, welcher Bereich nicht gleich zu Anfang angesprochen werden sollte, aber unbedingt "dazu gehört". Es gibt "Standardwerke" der Frauenliteratur, die als Arbeitsgrundlage Verwendung finden, (8) und es gibt in neuester Zeit einige praktische Tips, die in schriftlicher Form festgehalten wurden, ergänzt um programmatische Veröffentlichungen, die der konkreten Umsetzung in Frauenbildungskonzepte noch erst bedürfen. (9) Hauptsächlich sind für die praktische Arbeit aber nach wie vor die Alltagstheorien und ihre Ergänzung durch "Theorieversatzstücke", die die einzelne Bildungsarbeiterin einbringt, bestimmend. (10) Umfangreiches, in der Praxis entwickeltes Wissen bedarf dringend der Verschriftlichung und wissenschaftlichen Weiterentwicklung. Es droht sonst, wie dies Frauenwissen in der Geschichte häufig widerfuhr, verloren zu gehen bzw. es kann nicht angemessen weiterentwickelt werden. Es stellt sich dabei ein Problem, das in allen aus der Praxis entstandenen soziologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern bekannt ist: Die in der Praxis Engagierten schreiben wenig, halten wenig von ihren Erfahrungen fest, entwickeln ihre Vorstellungen von der Arbeit nicht auf dem Hintergrund der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit weiter, obgleich in der Regel sehr dynamisch neue Formen gefunden und ausprobiert werden.
Umgekehrt entstehen Veröffentlichungen über die Bildungsarbeit mit Frauen durch Wissenschaftlerinnen, die nur schwer intensive Mitarbeit im Praxisfeld erbringen können und zugleich diese Erfahrungen schriftlich festhalten oder gar aufarbeiten. Feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung für Familienfrauen kommt hier eine ähnliche Vermittlerposition zu, wie sie für die wissenschaftliche Weiterbildung allgemein bereits genannt wurde.

Die Entwicklung eines entsprechenden Curriculums der wissenschaftlichen Frauenbildung konnte auf diesem Hintergrund und entsprechend der Ansprüche von Frauenforschung nur sinnvoll in einem Handlungsforschungsansatz realisiert werden. Gemessen an anderen Verfahren bot er relativ weitreichende Möglichkeiten der Partizipation der Teilnehmerin-

nen, was wiederum einen Studienaufbau gewährleistete, der deren Bedürfnissen so weit wie möglich entspricht. In dem in der Handlungsforschung erarbeiteten Curriculumentwurf wurde also auch die aus der außeruniversitären Frauenbildung übernommene Verpflichtung realisiert, die Frauen in ihrem konkreten Sein und Handeln zu bestärken und erst auf dieser Basis Veränderungsperspektiven zu entwickeln. Durch die Ansiedlung an einer Hochschule flossen wissenschaftliche Bestrebungen wie Übertragbarkeit und Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft selbst als gleichberechtigte Elemente neben der Bildungspraxis ein. Von Anfang an war die Arbeit im Projekt Frauenstudien auf die Verbindung der Elemente Forschung, Lernen und Handlung gerichtet. Es galt also nicht, ein wissenschaftliches, theoretisch erarbeitetes Konzept in die Praxis zu transferieren, sondern alle Elemente, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse, der Wille, durch Lernen zu anderem Verhalten zu gelangen, und diese Veränderung in politische Handlung umzusetzen, waren von Beginn an vorhanden. Trotzdem ergaben sich auch in der Arbeit am Projekt Frauenstudien z.T. erhebliche Schwierigkeiten der Vermittlung, die insbesondere an der vorne genannten Fragestellung zur Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen sichtbar wurden und die deshalb zu einem Curriculumbaustein ausgearbeitet wurden.

2.2.2 Frauenforschung

Die Frauenforschung, wie feministische Bildungsarbeit Teil der Frauenbewegung und ein wichtiger ihrer Stützpfeiler, sieht sich, das zeigte unser gemeinsamer Forschungsprozeß, vor das Problem gestellt, ihre Forschungsergebnisse für alltägliches Handeln in der Bewegung handhabbar zu machen. Weil von schreibgewandten Frauen betrieben, fällt hier die Verschriftlichung, anders als in der Bildungspraxis, leicht. Die Übertragbarkeit auf die Praxis ist aber, trotz ausdrücklicher Verbundenheit zu ihr, vielfach nicht leicht realisierbar. Im Versuch, sie konkret für die Frauen nutzbar zu machen, zeigt sich, daß Frauenforschung zwar kritische Inhalte thematisiert und sich, wie die Frauenbildung, gegen weite Teile der etablierten Wissenschaft stellt. Dies aber weitgehend mit Methoden und in Formen, die den klassischen wissenschaftlichen Vorgehensweisen verwandt, also durchaus nicht auf Nutzbarmachung und Umsetzung gerichtet sind. Gerade in einem Projekt wie dem

hier vorgestellten, zeigt sich die Notwendigkeit einer tiefen Verwobenheit von Frauenforschung und Frauenbildung. Selbst im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis angesiedelt, ist die Projektarbeit weitgehend darauf gerichtet, die Übertragbarkeit der Ergebnisse von Frauenforschung auf die Bildungsarbeit mit Familienfrauen zu erarbeiten. Unter dem Gesichtspunkt der Curriculumentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Familienfrauen wurden die Ergebnisse der Frauenforschung bisher selten rezensiert. Obwohl für die feministische Bildungsarbeit von großem Gewicht, bleibt auch in der Frauenforschung/Frauenbildung die Vermittlung des einen zum anderen vielfach unbefriedigend gelöst. Im Konzept Forschenden Lernens und in der Handlungsforschung wurde im Projekt ein Ansatz gesehen, solche Transferprozesse zu erleichtern. Sie flossen deshalb als methodisch-didaktische Postulate in die Curriculumarbeit ein. Die begonnene Arbeit ist bei weitem nicht abgeschlossen. Gerade weil das Projekt die praktische Frauenbildung und die wissenschaftliche Reflexion dieser Bildungsarbeit von Beginn an umfaßte, kommt ihm innerhalb der Frauenbildungsarbeit eine besondere Bedeutung zu. Die Integration beider Bereiche in ein Projekt beinhaltet die Chance der Weiterentwicklung und Vervollständigung unseres Wissens über die Bildungsarbeit mit Frauen, aber auch über notwendige Forschungsinhalte für die Frauenforschung, wobei die Notwendigkeit sich aus den Bedürfnissen und der gesellschaftlichen Praxis von Frauen herleiten. Zunächst begrenzt auf die wissenschaftliche Weiterbildung, liegen in dieser Arbeit doch auch eine Fülle von Ansatzpunkten für die Frauenbildung außerhalb der Hochschule.

2.2.3 Politische Frauenbildung

Die Frauenbewegung als politische Bewegung und ihre jeweiligen Arbeitsbereiche in Wissenschaft (Frauenforschung) und Bildung (Frauenbildung) bestimmen feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung als politische Bildung. Aus der wissenschaftlichen Analyse des weiblichen Lebenszusammenhanges und des wechselseitigen Transferprozesses von Frauenforschungsinhalten und Frauenalltag in der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich die einzelnen Elemente eines entsprechenden Curriculums.

Bezogen auf das konkrete Projekt in Dortmund kann die Realisierung solchen Transfers auch als Teil der politischen Zielsetzung verstanden werden und ist als solcher wieder inhaltlicher Aspekt des Lernens.

Die Ansiedlung des Projektes Frauenstudien zwischen Bildungspraxis mit der Zielgruppe Familienfrauen (verstanden als Veränderungspraxis) und deren theoretische Untermauerung deuten auf die politische Dimension der Arbeit. Die Einbeziehung von Haus- und Familienfrauen in die wissenschaftliche Weiterbildung wurde bereits als ein Politikum eingestuft. Sie erfolgte auf der Grundlage einer Neubestimmung des Hausarbeitsbegriffs (11). Die Definition von Hausarbeit als einer beruflichen Tätigkeit adäquat, ist durchaus nicht unumstritten. Sie erfordert den politischen Willen, eine solche Begriffsbestimmung vorzunehmen. Es liegt darin eine neue Einschätzung von Hausarbeit, die in den letzten Jahren schwerpunktmäßig von der Frauenforschung vorangetrieben wurde und die weitgehend Ausgangspunkt der neuen Frauenbewegung (Lohn für Hausarbeit) war.
Wissenschaftliche Weiterbildung als feministische Frauenbildung ist zugleich wissenschaftliches als auch politisches Programm der beteiligten Frauen. Im Projekt Frauenstudien soll beides geleistet werden: Den Erkenntnisfortschritt vorantreiben und ihn in Handlungen umsetzen helfen, und zwar in veränderte Handlungen der beteiligten Politiker/-innen, Wissenschaftler/innen und Teilnehmerinnen mit dem Ziel, auf diese Weise zu einer gesamtgesellschaftlichen Neubestimmung des weiblichen Lebenszusammenhangs und seiner Bedeutung für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft beizutragen. Konkret heißt das:

- Frauen und ihre Arbeit wissenschaftsfähig machen
- Reflexion der Bedingungsfaktoren weiblichen Lebens ermöglichen
- Frauen und ihre Arbeit politikfähig machen
- breite Diskussion der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der daraus abgeleiteten Veränderungsvorstellungen erarbeiten
- die Bedeutung der von ihnen geleisteten Arbeit für die Gesellschaft den Frauen selbst bewußt machen mit dem Ziel, daß sie aus der neuen Einschätzung ihrer Leistungen ein anderes Selbstbewußtsein entwickeln und sich aktiv an der Durchsetzung frauenpolitischer Forderungen

beteiligen, bzw. ihre konkrete Lebenspraxis verändern und so über die Festlegung von Frauen auf Hausarbeit deutlich hinausweisen

Genau darauf zielt auch die vorliegende Arbeit, die als Bestandteil der Curriculumentwicklung zu betrachten ist. In ihr wird einer der inhaltlichen Bausteine zu einem Curriculum feministischer Weiterbildung für Familienfrauen entwickelt und zugleich methodisch erprobt. Dies geschieht exemplarisch dafür, wie Curriculumelemente in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch in Zukunft erarbeitet werden können. Thema ist, wie eingangs benannt, die Schichtzugehörigkeit von Frauen sowie die Klärung der Bedeutung dieses Themas für die Frauenbildung. Methodisch geschieht diese Erarbeitung durch Forschendes Lernen in Anlehnung an Paulo Freire (12) für die Bildungsarbeit mit Frauen verstanden als politische Bildungsarbeit.

2.2.4 Forschendes Lernen

So wie alle bisherigen Curriculumelemente in gemeinsamer Lern- und Forschungsarbeit entwickelt wurden, entstand auch die Fragestellung der vorliegenden Arbeit in der praktischen Auseindersetzung im Prozeß "Forschenden Lernens" im Projekt. Dieser Prozeß wird hier beschrieben und zugleich theoretisch eingeordnet. Handlungs- und Metaebene sind zwei ständig ineinandergreifende Felder der Bearbeitung eines Themas. Forschendes Lernen entwickelten wir in der Projektarbeit in Umsetzung der studienreformerischen Diskussion, wie sie Ende der 60er Jahre in der BRD und West-Berlin geführt wurde und in der erwachsenenpädagogische Konzepte mit solchen der Hochschuldidaktik und der Handlungsforschung zu einem spezifischen Ansatz zusammengefügt wurden. Die schlichte Formulierung "Teilnahme an der Wissenschaft" (Huber 1970) enthält bereits weitgehend das Prinzip der Arbeit. Forschung bestimmt Huber wie folgt:

"1. Forschen als das Finden eines neuen Gesetzes oder Satzes"
"2. Forschen als Gewinnung neuen positiven Wissens von Detailmessungen zu Prinzipien (Naturwissenschaften)"
"3. Forschung als das Entwickeln von technischen oder instrumentellen Realisationen antizipierbarer Ziele..."

"4. Forschen als Sammeln und Verfügbarmachen von 'an sich' bekannten Daten."
"5. Forschen als Subsumieren und Ordnen von neuen Tatbeständen unter ein bestehendes System" (Huber, 1970, S. 229)

Als gemeinsame Merkmale werden
Umstrukturiertheit des Feldes,
systematisches Datensammeln,
Interpretation und Hypothesenbildung,
neue Erkenntnisse oder neue Erkenntnisstrukturen
genannt.
Forschendes Lernen wird nach Huber durch mehrere Faktoren bestimmt
- Selbständigkeit des Lernenden bei der Wahl des Themas
- Selbständigkeit bei der Bearbeitung von Problemen und der Bestimmung des Weges dazu
- durch die Notwendigkeit, den Nachweis der Reliabilität und Validität der Ergebnisse zu erbringen. (vgl. Huber, 1970, S. 234) (13)

Huber formuliert seine Aussagen nicht speziell für die Weiterbildung. Seine Ausführungen treffen sich jedoch mit Gedanken zur Erwachsenenpädagogik, wie sie ebenfalls in der Folge der Studentenbewegung Anfang der 70er Jahre formuliert wurden.

So forderte Negt, die Entwicklung "soziologischer Phantasie" müsse im Lernprozeß bei den Lernenden gefördert werden.

Historische, didaktische oder gruppendynamische Analysen allein hält er für ungeeignet, die Aufgaben der Erwachsenenbildung zu bestimmen, zumal diese isoliert abgehandelt werden und die inhaltliche Vermittlung mit den spezifischen Voraussetzungen der Adressaten der Bildungsarbeit und den Erziehungszielen selten geleistet wird. (S. 13 ff) Er bezieht seine Ausführungen zunächst auf die Arbeiterbildung und begründet die Notwendigkeit soziologischen Lernens unter Einbeziehung von Erfahrungen für die Arbeiterschaft unter anderem damit, daß Arbeiterbildung ihrem Inhalt und ihren Methoden nach eine autonome Position gegenüber den bürgerlichen Bildungseinrichtungen beziehen muß. Sie übernimmt damit nach seiner Meinung zugleich eine politische Aufklärungsfunktion (S. 20). Gerade hier trifft sich Negt's Ansatz mit den Bestrebungen der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung. (14)

In Weiterführung der Ansätze, wie sie vor allem von Krüger und Klüver in Handlungsforschungsansätzen entwickelt wurden, suchten wir die sich dort abzeichnenden Probleme durch einige Modifikationen aufzufangen. Da es sich in unserem Fall ausschließlich um Erwachsene handelt (nicht um Schülerinnen), für die in der erwähnten erwachsenenpädagogischen Diskussion wichtige Elemente des Lernens bereits definiert sind, andererseits durch die Zuordnung zur Frauenforschung wissenschaftstheoretische Postulate vorgegeben waren, konnte in der Synthese direkt der Anspruch auf Beteiligung der "Beforschten" an der Forschung in der Wissenschaft selbst abgeleitet werden. Nicht die Wissenschaftlerinnen gehen zu den zu Erforschenden und versuchen diese für den Forschungsprozeß zu motivieren, sondern die gesamte Lernsituation ist als Forschungsprozeß über sich selbst angelegt. Da hierin eine völlig neue Situation besteht, können Kritikpunkte, wie sie an der Handlungsforschung formuliert wurden, in der Anlage des Forschungsprozesses berücksichtigt und entkräftet werden. (15)

Diese Vorgehensweise ist jedoch im Zusammenhang der Projektarbeit weit mehr als eine wissenschaftliche oder pädagogische Methode. Sie ist Inhalt und Form zugleich. Denn nur das Einbeziehen möglichst aller Beteiligten und ihrer Vorstellungen in die Arbeit gewährleistet Ergebnisse, die von ihnen auch gehandhabt werden können. Weil der Veränderungsaspekt auf den 3 Ebenen

- politisch
- wissenschaftlich
- persönlich

ein so wichtiges Element der gesamten Arbeit ist, muß die Rückkoppelung an die dahinter stehenden Aktionsfelder und die Akteurinnen - die Alltagswelt der Frauen - stets Bestandteil der Auseinandersetzung mit der Thematik sein.
Forschungsthema ist also die Frauenbildung. Erforscht wird dieses Thema im Projekt Frauenstudien, einem Angebot wissenschaftlichen Weiterbildung für Frauen an der Universität Dortmund, am Beispiel der Frage nach der Bedeutung der Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen für deren Veränderung in Bildungsprozessen. Forscherinnen sind die beteiligten Frauen. Gelernt wird im Forschungsprozeß. Die Ergebnisse dienen der persönlichen Weiterentwicklung der beteiligten Frauen, der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse über Frauenbildung sowie der politischen Strategien der Frauenbewegung.

Ein solcher Prozeß, so betrieben wie im vorliegenden Beispiel, bezieht die beteiligten Menschen ganz mit ein. Weil nicht versucht wird, eine Laborsituation zu erzeugen, bei der die einzelnen, einflußnehmenden Faktoren gezielt variiert und analysiert werden, sondern eine gesamtheitliche Situation gesamtheitlich zu betrachten, fließen Elemente ein, die schwer bestimmbar sind. Der Hintergrund individueller Entwicklung, Alltagstheorien aller Beteiligter, bestimmen den Prozeß und die Ergebnisse mit. Nicht anders als auch sonst in der Wissenschaft üblich, sollen zum besseren Erkennen der Elemente, die Bestandteil der Arbeit wurden, möglichst umfassende Quellenangaben gemacht werden. Im Unterschied zur etablierten Wissenschaft sind dies jedoch nicht nur Literaturhinweise, sondern auch Angaben zu den beteiligten Personen.

2.2.5 Biographische Bezugspunkte

Wissenschaftliches Denken und politisches Handeln auf die eigene Geschichte bezogen einzuordnen, stellt einen weiteren wesentlichen Betandteil des Curriculums wissenschaftlicher Weiterbildung für Familienfrauen dar. Von dieser immer wieder geübten Vorgehensweise soll auch hier nicht abgerückt werden.

In Bezug auf die Teilnehmerinnen muß das exemplarisch geschehen und durch Verweise auf Ergebnisse der Frauenforschung, in denen sich die Teilnehmerinnen wiederfinden. Denn beteiligt waren ca. 30 Frauen aus Seminaren der Frauenstudien und 10 Frauen aus diesen Seminaren, die in einer Arbeitsgruppe (DISS-Gruppe) intensiv die dort begonnene Arbeit fortsetzten. So habe ich für mich selbst und stellvertretend für die Teilnehmerinnen zwei biographische Abschnitte angefügt. Denn Teil des subjektiven Forschungsansatzes (16) ist das bewußte Einbeziehen biographischer Elemente in die entwickelten Vorstellungen und Thesen.

Biographie P.

> "In der DISS-Gruppe mitzuarbeiten, war für mich von außerordentlich großer Bedeutung. Hatte doch die Schichtenproblematik mich mein ganzes Leben lang begleitet. Aber niemals habe ich mit irgendjemandem über dieses Thema sprechen können.

Mit 'Oberinspektor von der Post', 'Schauspielerin', 'Architekt' hatten die Stimmen meiner Freundinnen einen ganz anderen Klang. Wenn sie die Berufe ihrer Väter nannten. 'Fabrikarbeiter' - meine Stimme war leise. Mit dem Wechsel auf höhere Schulen verlor ich bald den Kontakt zu diesen Mitschülerinnen.

Kinder von Arbeitern gingen nicht aufs Gymnasium. Mädchen schon gar nicht, denn die heiraten ja doch. Gute Schulnoten waren allerdings Tradition in unserer Familie. Eine Vier oder gar Fünf wäre nicht denkbar gewesen. Ein alter Lehrer von mir konnte sich noch an meine Mutter als besonders begabte Schülerin erinnern. Mein Vater erzählte oft, wie die Lehrer seine Eltern hatten beeinflussen wollen, ihn auf's Gymnasium zu schicken. Doch in Bergarbeiterfamilien reichte das Geld nicht aus für eine höhere Schulbildung.

Diese guten Schulnoten waren wohl der Grund dafür, daß unsere Familie sich immer als etwas Besseres fühlte. Ich war ein fröhliches Kind, auf das meine Eltern immer sehr stolz waren. Doch in meinem zwölften Lebensjahr muß etwas passiert sein mit mir. Nach einem Vierteljahr Erholungsaufenthalt in einer Freiluftschule klappte es in der Schule nicht mehr. Es fiel mir schwer, dem Unterricht zu folgen. Nur mit größter Anstrengung und stundenlangen täglichen Hausaufgaben und wahrscheinlich mit meinem Ruf als gute Schülerin gelang es mir, meine Zensuren zu halten.

Mein Berufswunsch war, Schneiderin zu werden. Aber meine Eltern hielten es für mich für erstrebenswerter, eine Bürolaufbahn einzuschlagen. Als für mich eine Stelle als Anlernling in einem Architekturbüro gefunden wurde, war ich einverstanden. Meine Eltern meinten es ja gut. Und sie mußten es besser wissen. Besonders mein Vater wußte immer alles besser. Ich kann mich nicht erinnern, daß jemals etwas gegen seinen Willen geschehen ist. Er war wie ein Gott für uns. Ein Blick von ihm genügte, und alles klappte wie am Schnürchen. Die höchsten Erziehungsziele meiner Eltern waren Gehorsam, Ordnung und Sauberkeit. Wann immer ich in irgendeiner Weise vom Erlaubten abwich, wurde es mit 'was sollen denn die Leute denken!' kommentiert. Auf meine gute Erziehung war nicht nur ich stolz, sondern auch besonders meine Eltern. Sie war perfekt.

Beim Essen durfte nicht gesprochen werden. Leider waren meine Eltern immer sehr beschäftigt, so daß für Gespräche keine Zeit blieb. Meinungsverschiedenheiten gab es nicht, deshalb natürlich auch keinen Streit.

Mit knapp 15 Jahren begann ich meine Ausbildung in dem Architekturbüro. Ich war noch sehr verträumt und keineswegs an der Arbeit, die ich tat, interessiert. Meistens wurde ich als Laufmädchen benutzt. Sie nannten mich bald 'Suse', weil ich nicht schnell genug arbeitete. Die Herren Architekten fanden es sehr komisch, daß an mir noch kein Busen zu entdecken war. Ich war dann eben ein 'Brett mit Erbse'. Oft saß ich abends ganz allein im Büro, wenn Berge von Post versandfertig gemacht werden mußten.

In diesem Büroklima wurde ich immer mehr eingeschüchtert, und da ich niemals gelernt hatte, mich zu wehren, wagte ich es auch hier nicht. Die Angst verschnürte mir so die Kehle, daß meine Stimme immer leiser wurde. Wenn ich mich zu Hause einmal darüber beklagte, sagten meine Eltern nur: 'Lehrjahre sind keine Herrenjahre.'

Da ich leicht schamrot wurde und das natürlich wußte, hat sich das durch meine Angst so sehr gesteigert, daß ich rot wurde, wann immer mich jemand ansprach. Ich merkte dann sogar oft die Peinlichkeit der anderen. Das zog eine immer größere Kontaktlosigkeit nach sich. Ich kriegte mit, wie ich mich aus einem besonders lebhaften Kind in einen gehemmten, verängstigten Menschen verwandelt hatte. Die, die ich nun war, konnte ich nicht sein. Meine innere Zerrissenheit und Unsicherheit wurde immer größer.

Sowohl in der Berufsschule als auch im Arbeitsleben war ich immer mit Menschen zusammen, die einen höheren Bildungsgrad hatten als ich. Gebildet war für mich gleichbedeutend mit intelligent und intelligent war gleich gut, charakterlich gut. Und von dieser besseren Sorte Mensch wich ich nun immer mehr ab, ohne daß ich es verhindern konnte.

Mit viel Ehrgeiz schaffte ich die Prüfung als Bürogehilfin. Ein Jahr später wechselte ich meinen Arbeitsplatz. In dem Zeitungsverlag fühlte ich mich sehr wohl, denn ich war hier sehr angesehen. Leider fand ich nie ein echtes Interesse an meiner Arbeit.

Mit siebzehn lernte ich meinen jetzigen Mann kennen, der gerade seine Lehrerausbildung beendet hatte. Er imponierte mir natürlich sehr. Wir waren sehr verliebt, und da ich sonst keine Freunde hatte, war ich sehr auf ihn fixiert. Von Heirat wollte ich allerdings auch nach einigen Jahren nichts wissen. Heiraten bedeutete für mich, die aufregende Welt der Gefühle verlassen zu müssen. Träume von einer glücklichen Ehe hatte ich seltsamerweise nie. Ich meinte auch, daß es nicht gut gehen könnte wegen des unterschiedlichen Bildungsgrades. Mein damaliger Freund machte sich anscheinend keine Gedanken darüber.

In meinem zweiundzwanzigsten Lebensjahr wurde ich schwanger. Selbstverständlich gab ich meine Berufstätigkeit auf. Mit dem Tag der Heirat trat dann das ein, was ich immer befürchtet hatte. Die Liebe kam mir abhanden.

Wir hatten eine Dienstwohnung in einem kleinen Dorf ohne Telefon und Auto. Mein Mann führte sein Junggesellenleben weiter. Ich fühlte mich sehr einsam, besonders abends, wenn ich ganz allein in dem alten Haus war.

Als nach einem halben Jahr unsere Tochter geboren wurde, war ich sehr glücklich mit dem Kind, obwohl ich es eher gleichgültig erwartet hatte. 'Das ist der Mutterinstinkt', dachte ich damals. Ein halbes Jahr später kündigte sich das zweite Kind an. Mein Mann fand es ganz normal; doch mir machte es Angst, für zwei Kinder allein verantwortlich sein zu müssen. Als ich meiner Mutter von der Schwangerschaft erzählte, hat sie so getobt, daß meine Schwester schreiend aus dem Zimmer lief. Ich nahm es demütig hin. Den größten Konflikt bereitete mir nun, daß ich meiner Mutter nicht mehr gehorchen konnte. Ich konnte es nicht verhindern, nicht mit heißen Bädern und nicht damit, daß ich vom Tisch sprang, daß das Kind sich in meinem Bauch entwickelte.

Gleichzeitig wurde die Situation unserer Ehe immer schlechter. Leider waren wir unfähig, miteinander zu reden. Mein Mann konzentrierte sich auf seinen Beruf. Seine Freizeit verbrachte er außerhalb der Familie. Er engagierte sich im Sport- und Gesangverein und in einer politischen Partei.

Meine Aggressionen spiegelten sich in den Kindern wider. Immer deutlicher spürte ich die Unfähigkeit, Kinder zu erziehen, zumal ich mir der großen Verantwortung bewußt war. Deutlich fühlte ich, daß ich selbst nicht erwachsen werden konnte. So konnte ich nicht weiterleben!

Ich suchte schließlich Hilfe bei Ärzten und Erziehungsberatungsstellen. Dort wurde ich nach Geisteskrankheiten meiner Vorfahren befragt, man machte ein EEG, und ich bekam Psychopharmaka verschrieben. Mit den Medikamenten fand ich zwar vorübergehend meine Nachtruhe wieder, doch grundsätzlich änderte sich nichts an meinem Zustand.

Doch es mußte einen Ausweg geben, aus diesem Dilemma herauszukommen. Mein erster konkreter Schritt war ein Seminar mit dem Titel 'Kinder fordern uns heraus'. Es war in unserer Tageszeitung angekündigt. Hier bekam ich den ersten Anstoß, meine eigene Weltanschauung, besonders mein Bild vom Menschen, infrage zu stellen. Das zog einen langen Prozeß von Fragen und neuen Erkenntnissen nach sich. Ich ahnte bald, daß mein Unglücklichsein mit meinem früheren Leben etwas zu tun hatte. In der Auseinandersetzung mit Psychologie, Pädagogik, Philosophie stieß ich auf meine eigene Problematik. Die Durchleuchtung meiner Vergangenheit machte es mir möglich, die Zusammenhänge meiner Unfähigkeit zum Leben zu erkennen. Sie lagen in meiner Erziehung, in meiner Erziehung zum Mädchen bzw. zur Frau.

Viele Jahre, allzu lange mußte ich mich mit mir selbst beschäftigen. Nach zehn Jahren hatte ich einmal das Gefühl, noch keinen Schritt weitergekommen zu sein.

Als meine Tochter sechzehn war, gab sie mir einmal den Tip, doch in eine Frauengruppe zu gehen, weil sie meinte, ich sei ja ganz allein, wenn sie bald aus dem Haus gehen würde. Zu ihr hatte ich immer ein sehr enges Verhältnis, anders als zu meinem Sohn.

Da die Frauengruppe, zu der ich mich entschlossen hatte, keine neuen Frauen aufnahm, ging ich in eine gemischte Selbsterfahrungsgruppe, ohne daß ich ahnte, was mich dort erwartete. Die gezielten Übungen in dieser Gruppe brachten mich

endlich ein Stück weiter. Neun von zehn Teilnehmern waren Frauen. Daraus entwickelte sich eine private Frauengruppe. In unserem Haus haben wir uns regelmäßig ein Jahr lang getroffen und mit dem Buch 'Anleitung zum sozialen Lernen' gearbeitet.

Erst die vielen Gespräche mit den Frauen, anschließend eine Gesprächstherapie, haben mir geholfen, zu mir selbst zu finden und damit auch erwachsen werden zu können.

Auf dem zweiten Frauenforum hörte ich von Frauenstudien und entschloß mich spontan, daran teilzunehmen.

Vor zwei Jahren hatte ich soviel Selbständigkeit entwickelt, daß ich glaubte, mich von meinem Mann trennen zu können.
Mit diesem Entschluß erlebte ich fast ein Wunder. Mein Mann trinkt seitdem nicht mehr und versucht, mit mir eine Beziehung aufzubauen - nach über zwanzigjähriger Ehe. Allerdings schaffen wir es nur in sehr, sehr kleinen Schritten. Ich bin sehr glücklich darüber. Jegliche Unterstützung erfahre ich durch ihn bei meiner Vorbereitung auf einen neuen Beruf als Gesundheitsberaterin.
Doch eine Tatsache stimmt mich heute oft traurig. Wenn ich mit ansehen muß, daß meine Eltern als begabte und intelligente Menschen ihre ganze Kraft dafür einsetzen, in ihrem Leben Ordnung und Sauberkeit zu halten.
Und daß sie ihr kleines Mädchen verloren haben, können sie nicht überwinden.
Ich sehe sie nur selten bei Familienfeiern."

Durch P.'s Leben zieht sich latent die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Ungleichheit durch Bildung. In unseren Seminaren fühlte sie sich besonders angesprochen, weil sie als bürgerliche, mittelständische Frau mit proletarischer Geschichte die Aufteilung der Gesellschaft in verschiedene Gruppen selbst in sich trug. Ihr half das soziologische Erklärungsmodell, die Schichtentheorie, einige individuelle Probleme neu zu bestimmen, sie erkannte aber auch auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung die Notwendigkeit, solche Erklärungsmodelle überhaupt zu untersuchen und in der Frauengruppe zu thematisieren.

Ihre Kurzbiographie nehme ich in diese Arbeit auf, weil sie sich durch unsere Auseinandersetzung mit

der Schichtenfrage ganz besonders angesprochen gefühlt hat und weil ihr Erleben für das der Teilnehmerinnen der DJSS-Gruppe typisch zu nennen ist. Auch wenn die biographischen Voraussetzungen ganz unterschiedlich waren, so verband uns doch eine gewisse Ambivalenz zum eigenen derzeitigen sozialen Status bzw. Erfahrungen mit Auf- oder Abstieg.

Die zweite Kurzbiographie ist im hier dargestellten Zusammenhang von Bedeutung, weil "C." tragende Diskussionspartnerin in dem gesamten Prozeß war und als Arbeiterin zur Vertreterin der Gegenpartei - gegenüber den bürgerlichen Frauen, die das Thema ablehnten oder als überflüssig erachteten - wurde.

Biographie C.

"Ich bin C. K., am 17.12.36 in Breslau unehelich geboren. Gelebt habe ich bis zu meinem 10. Lebensjahr in einem kleinen Dorf ca. 30 km von Breslau entfernt.
Meine Erziehung wurde stark von der Schwester meiner Mutter und ihrem Schwager beeinflußt. Da meine Mutter mit sieben Jahren Vollwaise war und sie auch unter den gleichen Verhältnissen aufwuchs wie ich, erwartete man von ihr, sich unterzuordnen. Zu allem Leid war meine Mutter auch noch körperbehindert.
Das Leben in diesem kleinen Dorf hatte sich seit der Zeit, in der auch noch meine Urgroßmutter und meine Großmutter lebten, nicht viel verändert. Die ganze Familie, ob groß oder klein, mußte so weit es ging arbeiten. Der Ertrag des kleinen Bauernhofs war so gering, daß es gerade zum Leben reichte. Das ganze Denken und Handeln richtete sich nur auf das Überleben. Um mehr Bildung zu erlangen, mehr und größeres Wissen zu haben, um ihre Lebenssituation zu verändern, darauf kam man nicht.
So weit ich mich erinnern kann, gab es bei meiner Großmutter und auch Urgroßmutter keine Zeitung. Von daher wußten sie auch nichts von ihrem Recht auf Mündigkeit und Selbständigkeit. Zeitung kannten nur die Oberen.
Meine Mutter wurde als billige Kraft für den Haushalt und die Landwirtschaft eingesetzt. Sie setzte es durch, daß sie bei katholischen Schwestern Nähen, Handarbeiten und Lesen lernen durfte. Sie hatte erkannt, daß sie dort etwas erfahren konnte, nämlich eine andere Bildung und ein bißchen mehr Wissen, was ihr später zu großem Nutzen wurde.

Als sie schwanger wurde, erwartete der Mann eine Abtreibung, weil er Nationalsozialist war. Es war für seine Familie undenkbar, daß eine Behinderte dieses Kind austrug. Meine Mutter verweigerte konsequent und heiratete vier Jahre später einen anderen Mann. Zwei Jahre nach der Eheschließung fiel er in Rußland. Sie erhielt eine kleine Rente. Durch Näharbeiten ernährte sie sich und ihre Tochter.
1946 wurden wir aus Schlesien vertrieben. Im Westen fanden wir mit vielen Schwierigkeiten eine neue Heimat. Für mich änderte sich nicht viel. Zu Gehorsam, Zucht und Ordnung kam noch die neue Umgebung. Ein Haus, das wir nur auf Strümpfen betreten durften, ein kleines Mansardenzimmer und Wasser aus der Leitung der Toilette. Durch die Kriegswirren, zweimal Flucht, wurden meine schulischen Leistungen stark beeinträchtigt. Mit 15 Jahren wurde ich aus der siebten Klasse entlassen. Eine Lehre als Friseuse lehnte meine Mutter ab. Ich mußte in den Haushalt, weil ich das Essen und ein bißchen Taschengeld verdiente. 40,-- DM, zu damaliger Zeit ganz gut.
Mit 20 Jahren ging ich in die Fabrik, arbeitete bis zur völligen Erschöpfung am Fließband, schaffte auch nicht den Akkord. Zu dieser Zeit lernte ich meinen Mann kennen und drei Jahre später wurde geheiratet. Aus dieser Ehe gingen zwei Kinder hervor, ein Sohn und die Tochter. Wir waren nur ein paar Jahre glücklich verheiratet, als mein Mann mit 30 Jahren an Krebs erkrankte und mit 35 Jahren starb. Zu dieser Zeit waren die Kinder 9 und 7 Jahre alt, ich mit 35 Jahren Witwe. Es war bis vor ein paar Jahren die gleiche Rhythmus für mich wie bei meiner Großmutter und Mutter. Als Alleinernährerin hatte ich nicht das Bewußtsein wie heute. Das Schicksal der Alleinernährerin der Kinder geht bis zu meiner Urgroßmutter zurück.
Der Kontakt zu Frauengruppen ergab sich allmählich. Durch Turnverein und Frauengruppen an der Volkshochschule ist mir klar geworden, wie sich das Leben der Frauen seit der Zeit meiner Urgroßmutter verändert hat. Durch ständiges Suchen nach einem festen Lebensinhalt fand ich Frauen, die an der Uni in Dortmund bei den Frauenstudien waren. Ich schloß mich ihnen an.
Das siebte Semester geht bald zu Ende. Für mich eine Selbstverständlichkeit, mich an der Uni frei zu bewegen. Die Fähigkeit, Schwächen, wie auch Stärken zu erkennen, hat meine Persönlichkeit verändert. Mit einer mir bis dahin unge-

kannten Kraft kann ich zu Konflikten, bei Auseinandersetzungen oder im sozialpolitischen Bereich meine Meinung vertreten.
Meine Arbeit als Raumpflegerin bei der Stadt sehe ich heute als eine Notwendigkeit. Ohne Beruf, wie hätte ich sonst nach dem Tod meines Mannes meine Kinder und mich ernähren können. Wenn ich heute bei irgendwelchen Anlässen auch immer sehe, daß Leute das Thema wechseln oder sich abwenden, wenn ich nach meinem Beruf gefragt werde, macht es mir nichts mehr aus. Ich denke dann, es sind halt nicht die richtigen Leute. Für mich ist es eine politische Verpflichtung geworden, so weit es für mich möglich ist, in der Arbeiterbildung dabei zu sein."

Wie die Biographien von C. und P. ist auch meine eigene von Brüchen in der Bildung und Erfahrungen mit Schichtgrenzen gekennzeichnet.
Gerad diese Thematik mit den teilnehmenden Frauen zu bearbeiten, entsprach meiner eigenen Erfahrung mit der Frauenbewegung und speziell mit der Frauenbildungsarbeit.

Wissenschaftliche Tätigkeit als berufliche Perspektive war für mich - als ich sie erwog - außerordentlich fremd. Mein Weg ins Berufsleben verlief auf vielfältige Weise anders, als ich mir das vorgestellt hatte und ganz und gar anders, als meine Familie dies für mich ins Auge gefaßt hatte.

Bildungswille und der Wunsch, durch Bildung die eigene soziale Situation zu verbessern, haben das Erziehungsverhalten meiner Mutter stark bestimmt. Sie lebte stets mit der Vorstellung, "etwas Besseres" geworden zu sein, wenn nicht Krieg, Armut der Eltern, Ehe, sie daran gehindert hätten, mehr zu lernen. Sie setzte auf diesem Hintergrund eine mittlere Bildung für ihre beiden Töchter gegen den Widerstand der Verwandtschaft väterlicherseits durch. Sie selbst stand in der Tradition von Arbeitergesangverein, Gartensiedlungsverein, genossenschaftlichem Leben, Wandergruppe und Reformbewegung. Utopien zu denken und anzustreben hatte sie jedoch im Verlauf ihrer Ehe gründlich verlernt. Die Ehe meiner Eltern hat uns Mädchen in der festen Vorstellung aufwachsen lassen, daß wir nicht heiraten wollten, sondern einen Beruf erlernen, der uns Freude macht.
Als solcher war von unseren Eltern die Tätigkeit im Büro vorgesehen, die wir jedoch beide vehement ablehnten. Weil wir gut zeichnen konnten, schien uns ein künstlerischer Beruf erstrebenswert.

Anders als meine fast 6 Jahre ältere Schwester konnte ich durchsetzen, daß Erkundigungen eingeholt wurden. Es gelang mir, eine entsprechende Ausbildungsstelle zu finden. Weil mein Vater inzwischen verstorben war, stand mir danach der Weg zu einem Fachhochschulstudium frei. Die materielle Voraussetzung dazu war zu diesem Zeitpunkt durch Bafög ebenfalls gegeben. Außerdem fand ich Unterstützung bei meinem Lehrherrn, der mir freie Mitarbeit in seinem Werbeatelier an Wochenenden garantierte, mir Arbeitsmaterialien und Geräte zur Verfügung stellte und mich auf dem Weg in eine sehr ungewohnte Lebenswelt ideell erheblich stützte. Während meiner gesamten Studienzeit blieb ich nebenberuflich - zeitweise als Atelierleiterin - in dem Werbestudio tätig. Ich hatte dort eine solide handwerkliche Ausbildung erhalten und war schrittweise in selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten eingeführt worden. Organisatorische Aufgaben, handwerkliche Ausführung, künstlerische Tätigkeit, Teamgeist und freiberufliche Mitarbeit beeinflußten mich stark in meiner Arbeitsauffassung und Herangehensweise. Sie blieben auch in meiner späteren Bildungstätigkeit und in der Forschungsarbeit mitbestimmend.

Von der Fachhochschule für Design in Dortmund wechselte ich nach Bielefeld. Dort war das Studium im Fach Foto-Design als Projektstudium organisiert. Gemeinsam mit Kommilitoninnen bearbeitete ich fotografisch gesellschaftliche Themenstellungen. Einer der dortigen Professoren führte mir vor Augen, inwieweit das bereits auch eine wissenschaftliche Arbeit sei, weckte mein Bedürfnis nach Theorie, wies auf den Weg hin, ein wissenschaftliches Studium anzuhängen und ermutigte mich, dies zu tun.

Mir selbst erschien der Schritt in ein solches Studium verlockend und angstbesetzt zugleich. Ich wagte ihn, weil auch an der Universität im Fach Diplompädagogik ein projektorientiertes Studium angeboten wurde. Zwar erwies sich das aus meiner Perspektive als nicht zutreffend. Projektarbeit hatte ich als weit konkreter und handlungsbezogener kennengelernt, als das in den dortigen Universitätsprojekten verwirklicht wurde. Ich bemerkte aber bald, daß der Alters- und Erfahrungsvorsprung, den ich mitbrachte, für mein Studium hilfreich war. Ich suchte nach einem Praxisfeld außerhalb der Hochschule, an dem ich mich für mein theoretisches Studium orientieren konnte. So nahm

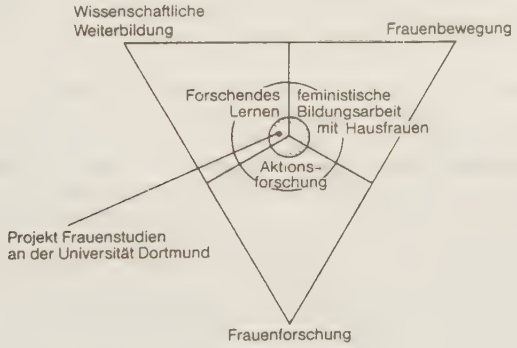
ich das Angebot an, für die zunehmend entstehenden Arbeitersiedlungsinitiativen im Ruhrgebiet eine Informationszeitung einmal monatlich zu erstellen. In dieser Arbeit flossen erstmals meine grafischen Qualifikationen, mein politisches/soziales Interesse und meine wissenschaftliche Neugier zusammen. Fünf Jahre arbeitete ich in der Redaktion des Ruhrvolksblattes und damit in der Initiativenbewegung des Ruhrgebietes mit. Als ich mein Studium abschloß, mußte ich aus finanzieller Notwendigkeit auch diese Arbeit beenden.

Während meines Studiums konzentrierte ich mich bald auf die Themen "Erwachsenenbildung, Arbeiterbildung, politische Bildung, Bildungsökonomie".
Erst gegen Ende meines wissenschaftlichen Studiums gab ich die freiberufliche Arbeit in der Werbung auf und ersetzte sie durch Bildungsarbeit an Volkshochschulen.
Durch die Initiativenarbeit hatte ich Kontakt zu Frauen bekommen, die in diesem Zusammenhang Frauenbildung betrieben. Ich begann zunächst assistierend, später selbständig an solchen Angeboten mitzuarbeiten. Auf diese Weise kam ich auch mit den Vorbereitungsarbeiten zum 1. Frauenforum im Revier in Berührung. Ich übernahm die grafischen Aufgaben, bot während des Forum einen Fotoworkshop an und beteiligte mich an den Debatten um eine Institutionalisierung der Frauenbildung an der Hochschule.

Die Mitarbeit beim 1. Frauenforum, der Arbeitszusammenhang mit Frauen dort beeindruckte mich stark. Ich versuchte, die dortigen Ansätze zunächst in einem Lehrauftrag umzusetzen, den ich an der Fachhochschule für Sozialpädagogik übernahm. In dieser Arbeit mit Studentinnen und Studenten wurde mir die Bedeutung der von mir und meiner Ausbildung repräsentierten Verbindung deutlich. Praktische Arbeit und theoretische Reflexion sind in meinem Denken und Handeln so eng verbunden und vielfältig verwoben, daß Bildungsarbeit und Forschungsarbeit selbstverständlich ineinander fließen. Forschendes Lernen ist für mich persönlich wie für die von mir betriebene Bildungsarbeit kein theoretisches Konstrukt, sondern das selbstverständliche Ergebnis meines Lebens und Lernens.
Ein gerader, vorgezeichneter Weg zu einer wissenschaftlichen Qualifikation hat für mich nie bestanden. Wenn ich mich heute als Forscherin begreife, dann meine ich damit auch die Brüche, die kritische Distanz zur Wissenschaft. Selbstverständlich ist mir mein eigenes Sein, der gesell-

schaftliche Platz, den ich einnehme, bis heute nicht. Handwerkliche Elemente, das Gefühl der politischen Verpflichtung und das Verlangen nach kreativer, unkonventioneller Auseinandersetzung bleiben Bestandteil meiner Arbeit, der wissenschaftlichen, der gestalterischen und der in der feminstischen Frauenbildung. Sie sind in die Zusammenarbeit mit den Teilnehmerinnen der Frauenstudien eingeflossen und natürlich auch in die vorliegende wissenschaftliche Arbeit.

Ganz besonders aber geschah dies bei dem Thema "Schichtzugehörigkeit". Auf dem Hintergrund meiner Arbeit im Projekt Frauenstudien und meiner biographischen Erfahrungen sind Einsichten entstanden, entwickelten sich Thesen, Ansätze, Vermutungen. Ich habe sie in die Gruppe der lernenden Frauen getragen, und wir wandten uns der Thematik auf dem Hintergrund unserer Betroffenheit zu. Im Prozeß der Bearbeitung gelangten wir zu neuen Erkenntnissen über uns persönlich, über uns als Frauen, über vorhandene wissenschaftliche Aussagen zu uns Frauen, über die Frauenbildungsarbeit, wie wir sie betreiben und wie wir sie aus anderen Zusammenhängen kennen. Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, diese sehr unterschiedlichen Elemente zu verbinden und für die feministische Frauenbildung nutzbar zu machen.



2.3 Struktur des Projekts

Es soll nun zum besseren Verständnis der nachfolgenden Forschungsarbeit das Projekt Frauenstudien an der Universität Dortmund als Projekt zur feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen vorgestellt werden.

2.3.1 Formaler Aufbau

Die Teilnehmerinnen der "Frauenstudien" schreiben sich als Gasthörerinnen an der Universität Dortmund ein. Jede Gasthörerin sucht sich aus einem im Projekt erarbeiteten Vorlesungsverzeichnis bzw. darüber hinaus aus dem Verzeichnis der Universität die Veranstaltungen heraus, die sie besuchen möchte. Neben der vorgeschriebenen Teilnahme an einem Begleitseminar in jedem studierten Semester (siehe Punkt 2.2.4) und an einer Arbeitsgruppe pro Studienabschnitt (siehe Punkt 2.2.5) kann sie ihren Stundenplan selbst gestalten.

Die Teilnehmerinnen erhalten für ihre Beteiligung an Seminaren, Vorlesungen und Arbeitsgruppen schriftliche Belege, sogenannte Scheine. Es wird zwischen Teilnahme- und Leistungsscheinen unterschieden. Letztere werden vergeben, wenn ein eigener, aktiver Beitrag zum Seminarablauf erbracht wurde.

Das Studium gliedert sich in zwei Abschnitte: Grundstudium und Hauptstudium.

Pro Studienabschnitt sind insgesamt 10 Scheine zu erwerben, 5 davon werden nach einem eigenen Beitrag in den Seminaren, also als Leistungsscheine, vergeben, die anderen durch Teilnahme. Zu jedem Studienabschnitt gehört ein Praktikum. Eine bestimmte Studiendauer liegt nicht fest. Sind im Grund- und Hauptstudium alle erforderlichen Bescheinigungen erarbeitet worden, kann die Teilnehmerin sich zu einem Abschlußkolloquium melden.

Nach erfolgreichem Absolvieren erhält sie ein Zertifikat der Universität Dortmund über ihre Teilnahme am Projekt und darüberhinaus die Möglichkeit, im Rahmen eines Kontaktstudiums weiter mit dem Projekt und den Frauen dort in Verbindung zu bleiben. Die Teilnehmerinnen des Kontaktstudiums sind aufgefordert, ihre Erfahrungen aus

außeruniversitären Arbeitszusammenhängen wieder in das Projekt einzubringen. Dies geschieht im Rahmen der Begleitseminare.

Im Laufe der Projektentwicklung wurde es notwendig, den formalen Rahmen zunehmend präziser zu formulieren. War zu Beginn der Projektarbeit ein Konsenz über den Aufbau und die zu erbringenden Leistungen diskursiv mit den Teilnehmerinnen selber erarbeitet worden, so machte die ständig wachsende Zahl von teilnehmenden Frauen schriftlich gefaßte und verbindlich vorgegebene Regelungen nötig. Zunehmend beschränkte sich die Weitergabe der "Studienrichtlinien" auf eine Kurzformel, wie sie in Zahl und Art der zu erbringenden Scheine zum Ausdruck kommt. Von Teamerinnen und Teilnehmerinnen wurde dies als bedauerlicher Prozeß erlebt, thematisiert und in den Begleitseminaren immer wieder zum Ausdruck gebracht. In der Reaktion darauf wurden erneut Selbstverwaltungs-Arbeitsgruppen, wie sie zum Aufbau des Projektes bestanden hatten, ins Leben gerufen. Diese Beteiligungsform für Teilnehmerinnen wurde als wesentliches Curriculumelement aufgegriffen und zum eigenständigen Lernfeld erklärt. Nach anfänglichem Widerstand durch einige Teilnehmerinnen erwies sich dies als richtige und breit akzeptierte Maßnahme, die inzwischen von den nachrückenden Frauen als durchweg positiv erlebt wird. Ein wesentliches Element des vormalen Studienaufbaues bleibt so durch die Teilnehmerinnen selbst bestimmt.

Die teilnehmenden Frauen erachteten es von Anfang an für sehr wichtig, daß ihre Teilnahme nur einen minimalen zeitlichen Aufwand voraussetzt - auf der anderen Seite aber auch, wo das gewünscht wird, in zeitlich intensiver Form möglich ist.

Das entwickelte System von Seminaren, Begleitveranstaltungen und Arbeitsgruppen soll dem in bestmöglicher Form Rechnung tragen. Es gibt den teilnehmenden Frauen die Möglichkeit, mit 4 Semesterwochenstunden (SWS) auszukommen, wenn das nötig ist und sieht nach oben keine Begrenzung vor. Es bietet darüber hinaus die Chance zur Mitarbeit am Projekt selbst, was zur stärkeren Einbindung und in der Regel größerer Zufriedenheit führt.

2.3.2 Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen

Qualifikationen

Zielgruppe der Frauenstudien an der Universität Dortmund sind Familienfrauen, die das 24. Lebensjahr abgeschlossen haben. Sie sollten einen Familienhaushalt mit Kindern führen oder geführt haben oder adäquat dazu eine Berufsausbildung und mindestens fünfjährige Berufstätigkeit nachweisen können. (17) Um Frauen anzusprechen, die neben der Hausfrauentätigkeit einige Grunderfahrungen gemeinsam haben, wurden später zwei zusätzliche Bedingungen für die Teilnahme formuliert:
1. Die Teilnehmerinnen sollten bereits bei öffentlichen Tätigkeiten in Gruppen aktiv geworden sein, d.h. sie sollten in Selbsthilfegruppen, Gesprächskreisen, Kirchengemeinden, in der Elternpflegschaft, in Parteien, Vereinen oder Gewerkschaften aktiv mitgearbeitet haben.
2. Es sollte zuvor mindestens eine Veranstaltung eines Weiterbildungsträgers mit frauenspezifischem Inhalt besucht worden sein.

Diese Formulierung von Zugangsvoraussetzungen und Zielgruppe schließt eine wichtige Grundannahme ein, die für die gesamte wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen von Bedeutung ist:

> Die Hausarbeit ist als Voraussetzung zur wissenschaftlichen Weiterbildung einer beruflichen Tätigkeit mittlerer Qualifikation in bezug auf die Weiterbildungsfähigkeit der Ausübenden gleichzusetzen.

Die offenen Ausführungen aus dem WissHG § 65 zur Teilnahmeberechtigung an wissenschaftlicher Weiterbildung erfahren so eine Konkretisierung, bei der der Hausarbeit die ihr vielfach verweigerte Anerkennung zukommt.

Denn die Annahme, Hausarbeit spiele sich generell auf einem für die wissenschaftliche Weiterbildung zu niedrigem Niveau ab, geht von einem stark verkürzten Hausarbeitsbegriff aus und übersieht die vielfältigen qualifizierenden Momente dieser Arbeit, (18) die allerdings nicht formal vermittelt und anerkannt sind, sich demnach auch nicht auf einen bestimmten Zeitraum (etwa Lehre) beschränken und mit keinem Zeugnis nachweisbar sind.

Schulische Abschlüsse können nach so vielen Jahren jedoch auch nicht mehr als allein relevant angese-

hen werden. Sie sagen wenig über den derzeitigen Stand der Lernfähigkeit der betreffenden Frau und können deshalb auch nicht als Kriterium bei der Zulassung zur Weiterbildung dienen.

So wurden im Projekt "Frauenstudien" Versuche unternommen, die Zulassung zum weiterbildenden Studium durch solche Vorgaben zu regeln, die am Leben von Familienfrauen orientiert sind. Dies geschah ebenfalls in diskursiver Auseinandersetzung mit den Teilnehmerinnen.
Dabei wurden vier Kriterien für wichtig gehalten:

1. Die Teilnahme an dem Weiterbildungsprojekt Frauenstudien sollte nicht der erste Schritt aus der Familientätigkeit sein.

2. Die Teilnehmerin sollte bereits Gruppenerfahrungen außerhalb der Familie gemacht haben.

3. Sie sollte sich bereits relativ selbständig orientieren können. Der Schritt zur Teilnahme dürfte nicht zu sehr angstbesetzt sein.

4. Sie sollte nicht im Projekt Frauenstudien erstmalig mit Frauenthemen und ihrer Behandlung in Berührung kommen.

Alle vier Kriterien könnten, so waren die Überlegungen dazu, durch Beteiligung an Aktivitäten im Stadtteil erbracht sein. (19)
Eine nähere Überprüfung der Eingangsqualifikationen von Teilnehmerinnen wurde im Projekt abgelehnt.
Diese Ablehnung formulierte eine der Arbeitsgruppen in einem Text über das Projekt wie folgt:

> "Es ist schwer vorstellbar, daß für die Zulassung von Berufstätigen zur universitären Weiterbildung deren Leistungen am Arbeitsplatz überprüft würden. Hier spielt es keine Rolle, wie komplex oder verantwortungsvoll der jeweilige Arbeitsplatz des Teilnehmers wirklich ist. Anders bei Hausfrauen. Weil jeder glaubt, über den Charakter dieses Arbeitsplatzes ausreichend informiert zu sein, kann 'man' sich auch leicht ein Urteil erlauben." (Autorinnenkollektiv Frauenstudien, 1984)

Teilnehmerinnen

Auf eine schichtspezifische Zuordnung der Teilnehmerinnen des Projektes mit Methoden der empiri-

schen Sozialforschung wurde bisher verzichtet. (20)

Es wurde aber auf andere Informationsquellen zurückgegriffen. In Arbeitsgruppen und in biographischen Auseinandersetzungen lernten sich alle Beteiligten untereinander so weit kennen, daß allgemeine Aussagen zur Teilnehmerinnenstruktur durchaus möglich waren.
Die Altersgruppe der Frauenstudien-Teilnehmerinnen liegt schwerpunktmäßig zwischen 35 und 45 Jahren. Die jüngste Teilnehmerin ist 24, die älteste 75 Jahre. Die meisten (z.Zt. bis auf zwei) Frauen haben Kinder. Die beiden kinderlosen Frauen sind berufstätig.
Fast alle Frauen gehören der Mittelschicht an. Einige wenige Frauen kommen aus Arbeiterfamilien, wenige auch aus der oberen Mittelschicht.

Das Einordnen der teilnehmenden Frauen aber nach solchen Kategorien fiel in der Projektarbeit sehr schwer. Zum einen trat bei solchen Versuchen die Unzulänglichkeit der derzeitigen sozialwissenschaftlichen Praxis bei der Schichtzuschreibung von Familienfrauen deutlich zutage. Zum anderen lehnten einige der Teilnehmerinnen eine derartige Zuordnung völlig ab, da sie nicht ihrem Verständnis und ihrer Wahrnehmung der Teilnehmerinnenstruktur entsprach. Aus dieser Problematik heraus, die auch in der praktischen Arbeit zu einer solchen wurde, entstand das Thema der vorliegenden Arbeit.

Einzugsgebiet

Einzugsgebiet der Frauenstudien ist das gesamte Ruhrgebiet, das angrenzende Bergische Land, der Niederrhein und das Münsterland. Diese Weiträumigkeit zeigt den Mangel an ähnlichen Angeboten. Die Lage der Universität und die erheblichen Entfernungen, die manche Frauen zurücklegen, machen ein Auto fast unerläßlich. Auch wenn Frauen über Fahrgemeinschaften eine günstige Lösung finden, kann in dem materiellen Aufwand, den die Frauen treiben müssen, um überhaupt teilnehmen zu können, ein Auslesemerkmal gesehen werden.

Da die Teilnehmerinnenwerbung im wesentlichen über die VHS Dortmund erfolgt, setzen sich die Gruppen von interessierten Frauen ähnlich zusammen wie deren Teilnehmerstatistiken es ausweisen. Ein weiterer Werbungsweg liegt in der Weitergabe von Informationen durch bereits beteiligte Frauen.

Auch auf diese Weise bleibt die derzeitige Zusammensetzung weitgehend konstant.

2.3.3 Seminare und Vorlesungen

Den Kern des Frauenstudien-Veranstaltungsangebotes bilden ausgewählte Seminare und Vorlesungen des Vorlesungsverzeichnisses der Universität Dortmund. Ausgewählt wird nach inhaltlichen Kriterien, d.h. die Angebote werden auf ihre inhaltliche Relevanz für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem weiblichen Lebenszusammenhang und seinen Folgen überprüft. Das Grundstudium umfaßt in erster Linie geschichtliche und frauenspezifische Themenstellungen, zudem aber auch Grundwissen in Soziologie, Psychologie, Politologie, Haushaltswissenschaften und Philosophie. Im Hauptstudium differenziert sich das Interesse der Frauen stärker nach den jeweiligen Zielen, die angestrebt werden. Mit der Angebotsauswahl wird versucht, den Wünschen der Frauen Rechnung zu tragen.
Neben der projektinternen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Frauenforschung geschieht dies auch noch auf andere Weise: Indem die Veranstalter/innen darauf angesprochen werden, vergrößern sie im Laufe der Zeit ihr Angebot an frauenspezifischen Seminaren. Auf diese Weise gelangen zunehmend Fraueninhalte in den Lehrstoff der Universität Dortmund, was dann auch weiblichen Studierenden in der Erstausbildung zugute kommt und insgesamt die männliche Orientierung wissenschaftlicher Inhalte um weibliche Aspekte ergänzt.

Als Beispiel wird im Folgenden das Vorlesungsverzeichnis der Frauenstudien SS 85 in Kurzform dargestellt. Es zeigt die inhaltliche Gewichtung, aber auch die relative Offenheit. Erarbeitet wurde das Verzeichnis von einer Arbeitsgruppe. Die Kriterien der Teilnehmerinnen dafür, welche Veranstaltung aufgenommen wird und welche nicht, sind z.Zt. noch sehr verschwommen. In den folgenden Semestern soll in den Begleitseminaren an einer Konkretisierung gearbeitet werden.

Benennbar fließen z.Zt. folgende Überlegungen ein:

- Welches Thema hat einen inhaltlichen Bezug zur feministischen Frauenbildung?

- Welches Thema interessiert die Teilnehmerinnen? (hier werden Vorschläge entgegengenommen)

- Von welchen Veranstaltern(innen) wissen wir, daß sie frauenspezifische Inhalte in den Seminaren bearbeiten?

- Mit welchen Veranstaltern(innen) haben wir bisher gut zusammen gearbeitet?

- Welche Veranstalter(innen) haben Bereitschaft und Interesse an einer Zusammenarbeit für die folgenden Semestern angemeldet?

Mindestens einmal pro Jahr werden alle im Frauenstudien-Vorlesungsverzeichnis vertretenen Veranstalter/innen zu einem Erfahrungsaustausch eingeladen.

Es ist unter anderem Sinn der vorliegenden Arbeit, Inhalte (hier speziell der weiblichen Schichtzugehörigkeit) auf ihre Relevanz für das Curriculum feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung zu überprüfen. Schwerpunktmäßig geschieht das in der Studienentwicklungsarbeit mit den Teilnehmerinnen seit dem Sommersemester 1985 unter anderem anhand des hier abgedruckten projektinternen Vorlesungsverzeichnisses.

Fachgebiet: Soziologie

- Liebe - ein Macht- und Herrschaftsinstrument älterer Frauen?
- Das Leben ist Theater
- Soziale Probleme in der Bundesrepublik
- Frauen und Technik
- Reform- und Protestbewegung in den 60er Jahren - Frauen-, Studenten- und Schülerbewegung,
- Rhetorik - Redesituation und Redeformen - ein Mittel zur Durchsetzung oder Klarstellung?
- Klassiker der Soziologie: E. Durkheim
- Arbeitskämpfe in der Bundesrepublik
- Alternativökonomie - Von der Schwarzarbeit zu neuen ökonomischen Verkehrsformen?
- Ziele erfinden, entscheiden, planen, realisieren (Zur Theorie des Lernens und Arbeitens in und mit Gruppen)
- Praxisbegleitendes Seminar zur sozialen Gruppenarbeit
- Freizeit, Arbeit, Nichtarbeit - alte und neue Ungleichheiten
- Gesellschaftliche Subkulturen
- Gesellschaft und Sozialwissenschaft, Politik und Politikwissenschaft - Das Verhältnis von Praxis zur Theorie
- Religion in Staat und Gesellschaft
- Sozialisationsfunktionen in Kernfamilien und Alternativgruppen
- Einführung in die Familiensoziologie
- Subjektivität des Helfens in der institutionellen Gesellschaft - Eine sozialpädagogische Einführung
- Lesen lernen für Denken, Wissen und für das eigene Leben
- Leben entfalten inmitten der Institutionen: Soziologie der Institutionen und der Anarchie
- Liebe und Kreativität als Wege zur Identität - Neue Texte zur Alternsforschung - Einführung in die Soziologie des Alterns -

Fachgebiet: Psychologie

- Wahrnehmen - Denken- Handeln
- Alltagszwänge - Forschungsseminar
- Kulturvergleichende Sozialisationsforschung (Kultur und Persönlichkeit)
- Selbsterfahrungsgruppen (Theorie und Praxis)
- Selbstkonfrontation
- Kommunikation
- Lernen lernen
- Wesentliche Theorien zur menschlichen Angst und Aggression
- Temperament, Charakter, Eigenschaften
- Verurteilung, Beurteilung und Verstehen
- Krisen: ihre endogenen und exogenen Bedingungen
- Erziehung und kognitive Entwicklung
- Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten
- Arbeit und Individuum: Zur Sozialisation im Beruf

Fachgebiet: Philosophie

- Anthropologie: Einführung in die Wissenschaften vom Menschen
- Einführung in die Philosophie: Methoden wissenschaftlichen Denkens
- Probleme der Anthropologie
- Sprache und Ethik. Analytische Sprachphilosophie und ihre praktische Anwendbarkeit
- Formale Logik: Historische und systematische Einführung
- Einführung in die Philosophie
- Zur Genese des modernen Staatsbegriffes (Machiavelli, Hobbes, Rousseau)
- Zum Begriff Aufklärung (Horkheimer/Adorno, Dialektik der Aufklärung)
- Die Grundlagen unseres historischen Bewußtseins im 19. Jh.
- Philosophische Probleme der Informatik
- Bochenski: Die zeitgenössischen Denkmethoden
- Entdeckung des Geistigen: Anfänge und Grundlagen europäischer Geistesentwicklung
- Sprache im Denken, Fühlen und Handeln - eine Einführung
- Konkrete Anthropologie: Zur Ethik zwischenmenschlicher Beziehungen
- Philosophie der Gegenwart und Zukunft oder Nachdenken über eine "bessere Welt"

Fachgebiet: Deutsche Sprache und Literatur

- Effizient studieren
- Sprache und Geschlecht
- Einführung in die Sprecherziehung: Theorie und Praxis des Textsprechens
- Aspekte der gegenwärtigen Kinderliteraturforschung
- Einführung in die Analyse eines Kinderbuches
- Aspekte zeitgenössischer Literaturkritik
- Helmut Heißenbüttel

Fachgebiet: Geschichte

- Arbeit mit fremdsprachlichen Quellen: Englischsprachige Texte
- Zur Umerziehung nach 1945
- Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts anhand von schul- und alltagsgeschichtlichen Quellen
- Oral history: Erlebte Zeitgeschichte 1945-1949
- Das wundersame Weltbild des Mittelalters: St.Brandans Seefahrt
- Quellen zur Sozial- und Geistesgeschichte des 17. Jahrhunderts
- Zur Industrialisierung des Ruhrgebiets
- Zur politischen Sprache: Beispiele, Reflexionen, Analysen

Fachgebiet: Erziehungswissenschaften

- Zur Analyse pädagogischer Grundbegriffe

begriff
- Mädchenbildung im 20. Jahrhundert
- Sprachen der Intimität und Liebe (Barthes, Brown, Foucault, Luhmann, van Ussel) und die Manipulationen von (privaten, pädagogischen, therapeutischen) Beziehungen
- Wissenschaftstheoretische Positionen in der Sozialpädagogik und ihre sozialpolitischen Konsequenzen
- Ökologie und soziale Arbeit 2: Gemeinwesenarbeit als ländliche Sozialarbeit angesichts der Zerstörung von natürlicher Umwelt und Lebenwelt
- Wege aus einer kranken Gesellschaft (E. Fromm)
- Familien- und Lebensberatung: Organisation, Konzepte, Methoden
- Geschichte der Sozialpädagogik - Entstehung und Entwicklung von Sozialisationshilfen im Zusammenhang der Sozial- und Ideengeschichte
- Sozialstaatskrise und Verantwortung der freien Träger, z.B. der Kirche
- Pädagogische und antipädagogische Standpunkte
- Grundlagen der Pädagogik
- Wissen, Ungewißheit und Wagnis
- Methoden und Konzepte erziehungswissenschaftlichen Denkens, Arbeitens und Forschens
- Freizeit und Weiterbildung
- Freizeit lernen, Teil II
- Pädagogische und freizeitpädagogische Aspekte der neuen Körperdiskussion

Fachgebiet: Biologie

- Genetik
- Evolution
- Ökosystem Wald
- Biologische Anthropologie
- Einführung in die angewandte Ökologie
- Biologische Unterrichtsgänge im Hochschulgelände
- Besichtigung einer biologischen Kläranlage (Hamm)
- Tümpeltour
- Bäume und Sträucher im Sommerzustand
- Unterrichtsgänge, Besichtigungen und Exkursionen zu ökologischen und wirtschaftsbiologischen Themen
- Besichtigungen zum Umweltschutz

Fachgebiet: Geographie

- Inwertsetzung und Umwertung von Räumen (Beispiele strukturrelevanter physisch- und/oder kulturgeographischer Prozesse)
- Sozialgeographie
- Luftbild und Statistik: Methoden der inneren Differenzierung
- Wasserwirtschaft und Abfallwirtschaft in der BRD
- Der Steinkohlenbergbau als Wirtschaftsfaktor
- Exkursionen, Duisburg - Moers - Venlo
- Standorte des Strukturbergbaus im Ruhrgebiet
- Der Westen der USA - Wirtschaft- und Innovationszentrum
- Die Sowjetunion
- Ökologie und Landschaftsplanung

Fachgebiet: Politikwissenschaft

- Anarchismus, Sozialismus, Föderalismus - international - politische Konzeptionen anhand ausgewählter Texte
- Theorien internationaler Beziehungen
- Kommunalpolitik in Theorie und Praxis
- Politikwissenschaft als Erziehungswissenschaft
- Aktuelle politische Fragen
  Wiederspiegelung in den Massenmedien und Umsetzung im Unterricht
- Bildungspolitik BRD-DDR - ein Systemvergleich
- Probleme der Durchsetzung politischer Handlungsprogramme (Implentationstheorie- und Praxis)
- Aufgaben und Grenzen staatlicher Aktivität

Fachgebiet: Journalistik

- Empirische Sozialforschung I
- Technik und Sozialisation - Über den Umgang von Kindern mit Fernsehen und Computer
- Wirkungen des Fernsehens
- Journalistische Darstellungsformen und -techniken, Recherche und Interview
- Medien unter dem Nationalsozialismus
- Pressegesetzgebung für das Land Nordrhein-Westfalen
  Entwicklung, Anwendung, Erneuerungsansätze
- Staat und Gesellschaft - Grundlagen der Wirtschaftspolitik
- Rundfunkökonomie
- Entwicklungsländer in der Weltwirtschaft

Fachgebiet: Kunst

- Das Plakat: Bild-Schritt-Kombinationen
- Grafik, Siebdruck
- SW-Fotografie: Aufnahme-, Entwicklungs- und Vergrößerungspraxis
- Einführung in die Fotografie I
- Einführung in die Fotografie II
- Analyse und Interpretation anonymer Äußerungsformen
- Interaktions- und Rollenspiele
- Spiellabor: Entwürfe für Spiele und ihre Realisierung, Spiele-Tests und Theaterspiel-Experimente für Schule und Freizeit

Fachgebiet: Raumplanung

- Leben und Lebensbedingungen auf dem Land - die Provinz im Schatten der Städte
- Stadtentwicklung und Planungsgeschichte
- Bürgerbeteiligung in der Raumplanung
- Stadt und Gewalt
- Frauen in der Stadt
- Aktuelle Probleme der Stadterneuerung
- Fallstudien zur Landschaftsplanung

Fachgebiet: Musik

- Universalgeschichte der Musik
- Studentische Musikgruppen

Fachgebiet: Hauswirtschaftswissenschaft

- Wirtschaftslehre des Haushalts
  Leistungen der privaten Haushalte für die Gesundheit und im Krankheitsfall
- Wohnökologie - Ästethische Fragen - Ökologische Antworten
- Grundlagen der Soziologie des Haushalts
- Zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit in privaten Haushalten
- Lebensmittellehre - Grundlagen der Lebensmittellehre

Fachgebiet: Textilgestaltung

- Textile Bandornamente
- Bildwirkerei
- Tjanting - Batik

Fachgebiet: Sport

Sportsoziologie
- Die Rolle des Sports im EG-Raum

Sportmedizin
- Herz, Kreislauf und Sport

Bewegungslehre
- Kleine Bewegungsspiele

Fachgebiet: Theologie

- Grundkurs Ethik
- Kirche und Arbeiterschaft
- Theologie der Befreiung
- Die Religionen Afrikas
- Die Friedensfrage in Theologie und kirchlicher Praxis
- Zur Sozialgeschichte des Urchristentums
- Kirchengeschichte im Geschichts- und Religionsunterricht
- Staat und Kirche nach dem 2. Weltkrieg
- Frauen im Alten Testament - Teil II
  Ein bibelkundlich-exegetischer und feministischer Kurs
- Die Urgeschichte
- Anstiftung zur seelischen und religiösen Selbstwerdung in einer "kranken Gesellschaft"
- Das Urchristentum im Rahmen der Religionsgeschichte (Judentum und Gnosis)
- Politische Ethik und Christentum

Begleitseminare/interne Veranstaltungen
Grundstudium
- Begleitseminar für die Frauen im zweiten Semester

Hauptstudium
- Frauenforschung/Frauenstudien an bundesdeutschen Hochschulen und amerikanische Vorbilder

Frauenstudien (11)
- Rollentheorie und Interaktionspädagogik aus der Sicht feministischer Wissenschaften
- Erfahrungen zwischen Wissenschaft und Alltag
- Kulturgeschichte der Frau (Weltbilder - Frauenbilder - Zerrbilder)

In der Praxis haben sich einige Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung des Frauenstudien-Vorlesungsverzeichnisses ergeben:
1. Einige für wichtig erachtete Inhalte werden an der Universität Dortmund nicht angeboten. Sie müßten eigentlich durch Lehraufträge abgedeckt werden, was jedoch z.Zt. aus finanziellen Gründen nicht möglich ist.
2. Das Angebot ist inhaltlich zur Zeit fast ganz auf den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Universität Dortmund begrenzt. Weil die Veranstaltungen der technisch/naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer der Universität den Frauen zu praxisfern sind, d.h. bei den dortigen Veranstaltern/innen keine Möglichkeit gesehen wird, auf spezifische Formen von Lernen, wie sie in der Frauenbewegung und speziell im Rahmen des Projektes entwickelt werden, einzugehen, meiden die Teilnehmerinnen diesen Themenkomplex. Die didaktisch/methodische Auseinandersetzung in den naturwissenschaftlichen Fächern ist unter frauenspezifischen Gesichtspunkten wenig fortgeschritten, zumal es fast keine weiblichen Lehrenden in diesen Bereichen der Hochschulen gibt, mit denen eine Zusammenarbeit möglich wäre. So bleibt das Frauenstudien-Vorlesungsverzeichnis fast völlig auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer beschränkt. Ergänzungen müssen z.Zt. weitgehend außerhalb der entsprechenden Fächer der Universität erarbeitet werden. Eine Ausnahme bildet lediglich die Raumplanung. Hier sind engagierte Studentinnen und zeitweise auch Dozentinnen (durch Zeitverträge gibt es eine relativ hohe Fluktuation unter den Lehrenden) seit einigen Jahren bemüht, die Lehrinhalte durch frauenspezifische Angebote zu ergänzen.
Im Rahmen der Frauenforen gelang es, bisher auch Technikerinnen und Naturwissenschaftlerinnen in nennenswertem Umfang an den Weiterbildungs-Lehrangeboten zu beteiligen. Bei den Teilnehmerinnen stieß das auf großes Interesse. Im Rahmen der weiteren Entwicklung wird eine stärkere Ausrichtung auf diese Bereiche - u.U. in Kooperation mit Trägern außerhalb der Hochschule angestrebt.
3. Die Inhalte vieler Veranstaltungen stimmen nicht mit einer frauenwissenschaftlichen Sichtweise überein, sind von den Teilnehmerinnen aber auch nur begrenzt kritisierbar, weil sie sich einer Auseinandersetzung mit einem Fachwissenschaftler nicht gewachsen fühlen. Das Unwohlsein wird dann nur außerhalb des betreffenden Seminars geäußert und gibt Anlaß zu erheblichen Meinungsverschiedenheiten unter den Teilnehmerinnen bezüg-

lich der "richtigen" Vorgehensweise in solchen Fällen. Eine Lösung dieser Probleme zeichnet sich z.Zt. nicht ab.

Die Anwesenheit von Gasthörerinnen in ihren Veranstaltungen wird von der weit überwiegenden Zahl von Dozenten/innen der beteiligten Abteilungen der Universität Dortmund begrüßt. In der Tat wirken die Frauen insbesondere auf die Seminare belebend. Sie beteiligen sich lebhafter als Erstausbildungsteilnehmer/innen, bringen durch Erfahrungen Leben in die diskutierte Materie und sind engagiert bei der Mitarbeit. Studentinnen und Studenten haben ein unterschiedliches Verhältnis zu ihren älteren Mitstudierenden. Einige empfinden sie als Konkurrentinnen und beklagen den Leistungsdruck, der von ihnen ausgeht, wenn sie z.B. in einer Arbeitsgruppe mit Gasthörerinnen gemeinsam sind. Umgekehrt beklagen die Frauenstudienteilnehmerinnen die mangelnde Verbindlichkeit vieler Studentinnen und Studenten. Andere halten die Frauenstudien-Teilnehmerinnen für eine Bereicherung ihres Studiums. Eine empirische Untersuchung zu diesem Thema ist im Rahmen der weiteren Begleitforschung für das Projekt Frauenstudien geplant.

2.3.4 Begleitseminare

Für die verschiedenen Semestergruppen von Frauenstudien-Teilnehmerinnen werden drei Begleitseminare angeboten, von denen pro Semester je eines besucht werden sollte.

Begleitseminar 1. Semester
Im 1. Semester dient das Begleitseminar der allgemeinen Einführung in die Arbeitsweisen der Universität und in die der Frauenstudien.
Es werden gemeinsame Bibliothekenbesuche durchgeführt, das Haus mit seiner nicht leicht erfaßbaren Architektur erschlossen, die ersten Erfahrungen mit dem Studium ausgetauscht. Der Studienaufbau, wie die Geschichte des Projekts, sein Sinn und Ziel werden thematisiert.
Darüber hinaus dient das Begleitseminar dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Einstieg in die Inhalte der Frauenstudien. Das Begleitseminar hat im ersten Semester in Arbeitsformen und Inhalten starke Ähnlichkeit mit Frauengesprächskreisen.
Die Teilnahme an diesem Seminar ist verpflichtend.
Betreut werden die Anfängerinnen von 1-2 Teamerin-

nen und einer studentischen Hilfskraft. Wegen des starken Zustroms in den vergangenen Semestern überstieg die Zahl der Teilnehmerinnen pro Gruppe leider das für die pädagogische Arbeit sinnvolle Maß.

Begleitseminar 2. Semester:
In 2. Semester übernehmen Tutorinnen aus dem Kreis der Frauenstudienteilnehmerinnen die Betreuungsaufgaben. Sie thematisieren in erster Linie die Erfahrungen an der Universität und die Arbeitsformen, wie sie von den Frauenstudien angestrebt werden. Die Arbeit an den Studienrichtlinien ist immer parallel dazu bleibendes Thema. Die Grundregeln der Gruppenarbeit und die bisher in Frauengruppen erarbeiteten Arbeitsformen werden vorgestellt und diskutiert.
Für die Frauen im 2. Semester ergibt sich durch die Tutorinnen die Möglichkeit, Kontakt zu Frauen aus höheren Semestern zu knüpfen und von diesen die eigenen Erfahrungen vermittelt zu bekommen. Den Frauen der höheren Semester bietet sich durch die Tutorinnenarbeit die Chance, ihre Fähigkeiten als Teamerinnen zu schulen sowie den Ansatz der "Frauenstudien" argumentativ vertreten zu lernen.

Begleitseminar ab 3. Semester:
Das 3. Begleitseminar dient vor allem den höheren Semestern als Austausch- und Informationsbörse, es steht aber auch den anderen Frauen offen.

Im Fortgeschrittenen-Begleitseminar wird in erster Linie das Projekt, seine Zielsetzung und bisherige Entwicklung thematisiert. Vor allem auch die konkreten Erfahrungen, die sich aus der täglichen Arbeit ergeben, kommen hier zur Sprache. Aufkommende Probleme werden eingebracht und zu lösen versucht. Alle bisherigen Untersuchungen über das Projekt, auch die vorliegende, wurden mit dieser Gruppe erarbeitet. Sie ist das Regulativ des Projekts. Den Teamerinnen bietet sich hierdurch die Möglichkeit, anstehende Entscheidungen mit den Teilnehmerinnen abzusprechen, die Außendarstellung mit den Frauen abzustimmen und ihrerseits in den Gruppenprozeß einbezogen zu bleiben. Umgekehrt ergeben sich durch diese Absprachen über die Gruppenarbeit hinaus für die Teilnehmerinnen Chancen zur Partizipation und unmittelbaren Einflußnahme auf alle wesentlichen Entwicklungen.

2.3.5 Arbeitsgruppen/Selbstverwaltung

Nach einer vorübergehenden Unterbrechung wurden wieder Arbeitsgruppen ins Leben gerufen, (21) wie sie zu Beginn des Studienbetriebes bestanden hatten. Solche Gruppen existieren in den Bereichen:

- Büroarbeit/Information intern
- Öffentlichkeitsarbeit
- Praktikum
- Studienberatung
- Tutorinnen
- Vorlesungsverzeichnis
- Zertifikatvergabe
- Selbstverwaltung

Jede Frau arbeitet während des Grundstudiums und während des Hauptstudiums an jeweils einer Arbeitsgruppe mindestens 2 Semester lang mit. Durch diese Mitarbeit ist sie einerseits stärker in das Projektgeschehen eingebunden und kann helfen, den Gesamtaufbau durchschaubar zu halten sowie die Informationszirkulation zu erleichtern. Auf der anderen Seite erhalten die Teilnehmerinnen so vielfältige Möglichkeiten der Einflußnahme und des Lernens auf anderer Ebene, als das in Seminaren und Vorlesungen der Fall sein kann. In diesem Wechsel der Lern- und Arbeitsformen wird im Projekt ein wesentliches methodisches Element feministischer Frauenbildung gesehen.

Im Folgenden sollen die Arbeitsgruppen kurz vorgestellt werden:

Bürogruppe/Information

Diese Gruppe übernimmt überwiegend Dienstleistungsaufgaben für das Projekt. Durch ihre Anwesenheit im Büro und die Arbeit dort lernen ihre Mitarbeiterinnen den Ablauf im Projekt sehr gut kennen. Sie erhalten einen tieferen Einblick in die Zusammenhänge und die Arbeitsansätze des Projekts. Sie greifen in alle, im Zusammenhang mit der Bürotätigkeit stehenden Arbeitsabläufe ein, das heißt z.B., sie geben die Beratungstermine an Interessentinnen weiter, stehen zu Gesprächen zur Verfügung, geben Tips. Sie erledigen die Post und die Ablage mit, übernehmen den Telefondienst. Sie sorgen für den Informationsfluß, koordinieren und vermitteln. Die "Bürofrauen", wie sie im Kürzel heißen, sind die "Hausfrauen" des Projektes, weil ihnen ein erheblicher Teil der unsichtbaren, immer wiederkehrenden Aufgaben zufällt. Sie ermöglichen

den Teamerinnen, einen engen Arbeitszusammenhang zu den Teilnehmerinnen aufrecht zu erhalten, indem sie Arbeit abnehmen und selbst auch als Gesprächspartnerinnen zur Verfügung stehen. Ab dem WS 85 wird die Gruppe ein Frauenstudien-Info-Blatt erstellen, in dem sie die Termine und Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppen darstellt. Auf diese Weise soll der mit zunehmender Größe immer schwieriger zu bewältigende Informationsfluß gewährleistet bleiben.

Öffentlichkeitsarbeit

In Zusammenarbeit mit den anderen Arbeitsgruppen, speziell aber der Bürogruppe, erarbeiten die Teilnehmerinnen die Informationsmaterialien über das Projekt Frauenstudien. Sie machen Informationsstände. geben Interviews, verfassen Artikel, entscheiden, wo Veröffentlichungen erfolgen sollen. In der Gruppe sollten nach Möglichkeit vorwiegend Frauen aus fortgeschrittenen Semestern mitarbeiten, weil der Umgang mit Journalisten und den Massenmedien einiges an Erfahrung und Selbstsicherheit voraussetzt.

Praktikum

Teilnehmerinnen, die ein Praktikum machen wollen, können sich von der Gruppe bei der Suche nach einer Stelle unterstützen lassen. Es werden Vorschläge gemacht, in welchen Bereichen ein Praktikum erbracht werden könnte und Hilfen bei der Anfertigung des Praktikumsberichtes gegeben. Die Gruppe hält Beratungsstunden ab.
Nach Ablauf eines Praktikums wird der Gruppe der Praktikumsbericht sowie eine Bescheinigung des Arbeitgebers über die Mitarbeit eingereicht. Nach Sichtung vergibt die Gruppe den Praktikumsschein. 2 solcher Scheine sind für das Erlangen eines Zertifikats notwendig. Sollten dabei Schwierigkeiten aufreten, übernimmt die Selbstverwaltungsgruppe die Schlichtung. Alle Praktikumsberichte sind auf Anfrage im Frauenstudien-Büro einsehbar. Angefragt wird ebenfalls bei der Praktikumsgruppe.

Studienberatung

Die Gruppe hält Beratungsstunden ab, in denen sie interessierten Frauen von dem Projekt berichtet und Anfragen beantwortet. Darüber hinaus berät sie Teilnehmerinnen bei der Zusammensetzung ihres Lernplans anhand der Studienrichtlinien, informiert über deren neuesten Stand und macht Vor-

schläge für Übergangsregelungen, wenn sich die Richtlinien während der Teilnahme einer Frau verändert haben. Sie unterstützt die Frauen außerdem bei der Einschreibung und Rückmeldung und bei der Organisation ihrer Studienbelege. Gemeinsam mit der Öffentlichkeitsarbeitsgruppe übernimmt sie die Darstellung der Projektarbeit in unterschiedlichen Zusammenhängen - etwa an anderen Hochschulen, bei Verbänden, Bildungsträgern etc.

Tutorinnen

Projektteilnehmerinnen ab dem 3. Semester können sich in einer Tutorinnengruppe auf diese Tätigkeit vorbereiten. Die Tutorinnenarbeit selbst gilt als Praktikum. Der Gruppe kommt in erster Linie die Aufgabe zu, die gesammelten Erfahrungen weiterzuvermitteln. Sie dient zudem als Vorbereitungs- und Reflexionszusammenhang für die zur Zeit amtierenden Tutorinnen. Entsprechend arbeitet sie an methodischen und didaktischen Fragen der feministischen Frauenbildung mit. Tutorinnen und Tutorinnengruppe sind derzeit die wichtigste Instanz bei der Weiterentwicklung des Curriculums.

Vorlesungsverzeichnis

Das Frauenstudien-Vorlesungsverzeichnis wird ebenfalls von einer Arbeitsgruppe erstellt. Hierzu müssen Gespräche mit den Dozentinnen und Dozenten der Universität Dortmund geführt werden. Die Kommilitoninnen können dazu inhaltliche Wünsche anmelden. Durch die Arbeit der Gruppe sollen die Veranstalter/innen der Hochschule angeregt werden, ihr Angebot an frauenspezifischen Themen zu erweitern. Mit der Erstellung des Verzeichnisses sind sowohl weitreichende inhaltliche Überlegungen verbunden als auch umfangreiche organisatorische Aufgaben. Die Gruppe liefert das fertig vervielfältigte Verzeichnis ab und beteiligt sich in Zusammenarbeit mit der Gruppe "Öffentlichkeitsarbeit" und "Studienberatung" an dessen Vertrieb. Die Schwierigkeiten dieser Gruppe, die Inhalte des Vorlesungsverzeichnisses der Frauenstudien zu bestimmen, machten die Notwendigkeit einer verstärkten Auseinandersetzung hierüber sehr deutlich. Dies wurde in der Arbeit der Begleitseminare aufgegriffen und so an der Weiterentwicklung des Curriculums gearbeitet.

Zertifikat

Die Aufgabe der Gruppe bestand zunächst darin, das

Zertifikat auszuarbeiten, mit den zuständigen Stellen der Universität Dortmund abzustimmen und drucken zu lassen. Nachdem diese Aufgaben erledigt sind, berät sie nun die Teilnehmerinnen dabei, wie sie das Zertifikat erlangen können. Sie sichtet mit den Frauen, die ihr Studium abschließen wollen, gemeinsam die erbrachten Scheine, bespricht mögliche Kolloquiumsthemen und unterstützt bei der Vorbereitung darauf. Mitarbeiten in der Gruppe sollten vorwiegend Frauen aus dem Hauptstudium. Auch diese Gruppe bietet Beratungsstunden an. Sie verwaltet darüber hinaus die schon erbrachten schriftlichen Kolloquiumsbeiträge, die auf Anfrage eingesehen werden können.

Alle Gruppen arbeiten weitgehend selbständig, werden aber von den Teamerinnen betreut. In jedem Semester beginnen Frauen neu mit der Beteiligung an den Arbeitsgruppen. Durch die zweisemestrige Mitarbeit ergibt sich so ein kontinuierlicher Wechsel eines Teils der Frauen, der gewährleistet, daß nicht eine ganz neue Gruppe sich neu einarbeiten muß.

Selbstverwaltung

Anders als bei den Arbeitsgruppen, an der die Teilnehmerinnen aufgrund ihrer eigenen Entscheidung teilnehmen, sind die Mitgliederinnen der Selbstverwaltung gewählte Vertreterinnen ihrer Semestergruppe. Das 1. und 2. Semester schickt jeweils zwei Vertreterinnen, das Begleitseminar der Fortgeschrittenen (ab 3. Semester) wählt, weil zahlenmäßig stärker, vier Vertreterinnen. Bei Beginn des 2. Semesters der Amtszeit, kommen zwei weitere Vertreterinnen des neu angefangenen 1. Semesters hinzu. Zwei der z.Zt. drei Teamerinnen arbeiten ebenfalls in der Gruppe mit. Die gewählten Vertreterinnen bleiben in der Regel jeweils zwei Semester im Amt. In dieser Zeit übernehmen sie Kontroll- und Vermittlungsaufgaben. Die Gruppe tagt wöchentlich einmal. Darüber hinaus können ihre Mitglieder jederzeit von den Kommilitoninnen angesprochen werden. Die Selbstverwaltungsgruppe ist oberste Entscheidungsinstanz. Sie sichtet in Zusammenarbeit mit der Zertifikatsgruppe die Belege und läßt Frauen zum Abschlußkolloquium zu. Zertifikatsgruppe und Selbstverwaltungsgruppe sind bei dem Abschlußkolloquium anwesend und so an der Vergabe des Zertifikats beteiligt.
Alle Studienrichtlinien, wie sie weiter vorne dargestellt wurden, müssen von der Selbstverwaltungsgruppe angenommen werden. Erst dann erhalten

sie Gültigkeit. Anders als in anderen Gruppen, sind die Mitglieder hier jedoch gehalten, ihre Meinung mit den Teilnehmerinnen ihrer Semestergruppe abzustimmen; sie sind der Semestergruppe rechenschaftspflichtig. Entstehen Differenzen, so kann die Semestergruppe ihre Vertreterin auffordern, anders zu votieren. Eine Abwahl ist möglich, wenn auf andere Art keine Einigung erzielt werden konnte. Die Vertreterin kann umgekehrt ihr Amt niederlegen, wenn unüberbrückbare Unterschiede zwischen ihrer Meinung und der ihrer Semestergruppe entstehen.

Die Selbstverwaltungs- Gruppe ist Nahtstelle zwischen den Arbeitsgruppen, dem Frauenstudien-Büro und den Begleitseminaren. Ihr kommt auch die Aufgabe zu, mindestens einmal pro Semester eine Vollversammlung einzuberufen.

2.3.6 Praktika

Ein weiteres Lernfeld der Frauenstudien sind die Praktika. Da der berufliche Wiedereinstieg einer der Zielpunkte des Lernens im Projekt ist, erhalten Praxisphasen eine besondere Bedeutung. Sie sollen den Teilnehmerinnen zudem Gelegenheit geben, während des eigenen Lernprozesses bereits möglichst viel an andere weiterzuvermitteln, um so sehr authentisch die eigene Entwicklung als Beispiel erzählen zu können und als Multiplikatorinnen zu wirken. Die beiden im Studienverlauf vorgesehenen Praktika sollen möglichst an sehr verschiedenen Arbeitsorten absolviert werden. Mindestens eines sollte ein Blockpraktium sein, wenn dies von der Teilnehmerin organisatorisch zu bewältigen ist. Die Praktikumsstellen lassen sich zunächst den beiden unterschiedlichen Bereichen "autonome Frauenprojekte" und "institutionelle Frauenarbeit" zuordnen. Entsprechend dieser Unterscheidung sollten die Praktikumsstellen ausgesucht werden. Arbeitet die Teilnehmerin zunächst in einer autonomen Gruppe mit, so sollte sie sich bei dem 2. Praktikum für eine Institution entscheiden und umgekehrt. In jedem Fall sollte die Arbeit einen frauenspezifischen Hintergrund haben, also entweder als Zielgruppe oder in der Organisation in erster Linie oder ganz Frauen beteiligen.

Beispiele hierfür sind:

autonome Frauenprojekte:	Frauenbuchladen Frauencafe FAD (Frauenaktion Dortmund) Frauenhaus Frauenarchiv Friedensbewegung FOPA (Feministische Organisation von Planerinnen und Architektinnen)
institutionelle Frauenarbeit:	Beratungsstellen Gesprächskreise Frauenforen (z.B. der VHS) Frauenstudien Wochenendseminare von Weiterbildungsträgern

Das erste Praktikum dauert mindestens drei Wochen à 15 Stunden. Das zweite Praktikum umfaßt mindestens die Zeit, die für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von 1 - 2 Wochenendseminaren erforderlich ist. (ca. 18 Stunden) Am Ende jeden Praktikums wird ein Bericht verfaßt und abgegeben. Arbeitszusammenhänge, in denen Teilnehmerinnen ohnehin stehen - zum Beispiel als Gesprächskreisteamerin - können nur einmal als Praktikum angerechnet werden, damit auch Erfahrungen in einem anderen Bereich gesammelt werden.

2.3.7 Frauenforen

Die Frauenforen stellen genau wie die Arbeitsgruppen und die Praktika ein besonderes Lernfeld innerhalb der Frauenstudien dar. Sie sind als unregelmäßig, etwa alle 1 - 2 Jahre stattfindendes Weiterbildungsangebot in das Curriculum der Frauenstudien eingebettet. Durch die Mitarbeit an der Planung, Vorbereitung und Durchführung erschließt sich den beteiligten Frauenstudienteilnehmerinnen ein breites Arbeits- und Erfahrungsfeld. Formal wird ihnen die Beteiligung als Praktikum anerkannt. Insbesondere organisatorische Fähigkeiten können erprobt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Wissen und Erfahrungen an andere Frauen weiterzugeben.

Das vielfältige Angebot an Arbeitsgruppen, Workshops, Vorträgen, Diskussionen usw. wurde bei allen 3 bisherigen Frauenforen im Revier von meh-

reren tausend Frauen jeden Alters und verschiedener Herkunft genutzt.
Die Frauenforen werden seit Beginn der Frauenstudien in erster Linie von Teamerinnen und Teilnehmerinnen des Projekts vorbereitet und durchgeführt. Aber auch Studentinnen oder arbeitslose Frauen beteiligen sich an dieser Arbeit. Bei der Mitarbeit an der Forumsorganisation können Verantwortlichkeit, Termindruck und Auseinandersetzungen des Berufsarbeitslebens erprobt werden. Leistungsdruck und Ansprüche stehen für einige Frauen unvermittelt als Anforderungen im Raum, wo vorher nur vage Vorstellungen von der Art der Arbeit bzw. von einzelnen konkreten Arbeitsschritten vorhanden waren.
Die Arbeit an Frauenforen läßt sich grob in drei Phasen einteilen:

- Planung
- Realisierung
- Nachbereitung

In der Planungsphase entscheiden die Gruppenmitglieder über die thematische Gestaltung wie über den organisatorischen Ablauf. Dazu werden Kontakte zu möglichen Referentinnen aufgenommen, inhaltliche Gespräche mit ihnen geführt, Kontakte zu Selbsthilfegruppen im Dortmunder Raum und darüber hinaus geknüpft. ein erstes Konzept der Veranstaltungstage entwickelt.

Die inhaltlichen Überlegungen müssen in eine schriftliche Form gebracht und zu einem Antrag auf Finanzierung durch öffentliche Mittel weiterentwickelt werden.

Die Durchführungsphase (Realisierung) umfaßt insgesamt sechs Wochen. Sie gliedern sich in vier Wochen Vorbereitung, drei Tage Durchführung und Nachbereitung. Für diese Zeit wird mit den in Vollzeit beteiligten Frauen (etwa 6 - 8 Frauen) ein Werkvertrag abgeschlossen. Sie erhalten so die Gelegenheit, für eine begrenzte Zeit versuchsweise erwerbstätig zu werden.

In der Vorbereitungszeit müssen alle Referentinnen noch einmal angesprochen werden. Die Termine sind endgültig festzulegen, das Programmheft zu erarbeiten. Die Räume müssen verteilt, Materialien beschafft werden.

Das Rahmenprogramm mit Verpflegungsangeboten, Verkaufsständen, Theaterbeiträgen u.ä. ist zu organisieren. Während der Veranstaltung muß das Veranstaltungsbüro besetzt sein, organisatorischer

Überblick ist zu bewahren, und entsprechende Eingriffe müssen vorgenommen werden, wenn Planungen sich aus unvorhersehbaren Gründen verändern.

Die Nachbereitung dient einerseits den anfallenden organisatorischen Arbeiten wie Abrechnen, Aufräumen usw., andererseits aber auch dem Zusammenfassen der Ergebnisse, der Dokumentation und Selbstreflexion.

Alle Lernfelder sind durch möglichst ganzheitliche Lernsituationen gekennzeichnet, bei denen kognitive und emotionale Lernschritte eng beieinander liegen. Frauenforen erweisen sich als ganz besonders wichtiger Bestandteil des bisher erarbeiteten Frauenstudien-Curriculum-Entwurfs. Etwas allgemeiner findet sich hier die Bestätigung, daß gemeinsames Handeln eine wesentliche Ergänzung des Lernens darstellt. (22)

In der ersten Projektdokumentation haben die beteiligten Frauen des 2. Frauenforums ihre Erfahrungen mit dieser Aufgabe festgehalten:

> "Ohne die gesamte Arbeitssituation idealisieren zu wollen, können wir sagen, daß die Arbeit in der Forumsgruppe allen mitarbeitenden Frauen positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse ermöglicht hat.
>
> Zum einen wurde es als positiv erlebt, daß unsere Zusammenarbeit, besonders im Vergleich zu anderen Berufsfeldern wie beispielsweise der Industrie, eine Kommunikation zuließ, in der private Probleme, Gefühle, Stimmungen nicht ausgeklammert wurden. Auch wenn während der streßigen Durchführungsphase streckenweise kaum Zeit blieb für ein privates Gespräch, so war doch die gemeinsame Arbeit durch eine vertrauensvolle Atmosphäre und Nähe geprägt, die über rein sachbezogene Arbeitskooperation weit hinausging.
> Was im Rahmen eines Arbeitszusammenhangs allgemein als Sachebene verstanden wird, umfaßte in unserem Fall planerische, organisatorische und inhaltliche Funktionen. Im Zusammenhang damit sehen wir die Erfahrungsebene, die die Basis unserer Bildungsarbeit darstellt. Wir beziehen uns auf Erfahrungen als Ausgangspunkt für unsere handelnde Auseinandersetzung. Das Engagement, das die Frauen der Vorbereitungsgruppe als betroffene Laien in puncto 'Frauen und Gesundheit'(23) in die Arbeit miteinbrachten, geht auf

die Erfahrungen zurück, die sie durch ihre alltägliche Arbeit in der Familie gesammelt haben. Wir konnten davon ausgehen, daß sich alle Frauen in Bezug auf das Thema 'Frauen und Gesundheit' sowohl betroffen als auch kompetent fühlten." (Dokumentationsgruppe, 1983)

Bei den drei bisherigen Foren wurden jeweils abweichende Formen der Vorbereitung und inhaltlichen Entwicklung erprobt.

1. Frauenforum im Revier

Das 1. Frauenforum im Revier wurde als eine Art "Pilotveranstaltung" von einer etwa 50 Frauen umfassenden Vorbereitungsgruppe veranstaltet. Die beiden über AB-Maßnahmen (24) eingestellten hauptamtlichen Mitarbeiterinnen entwickelten zunächst in Zusammenarbeit mit Frauen aus der Frauenbildungsarbeit und Dozentinnen der PH-Ruhr das bis heute gültige inhaltliche Grundkonzept sowie die Struktur der Veranstaltung. Danach finden an jedem Tag im 2 - 4 Stunden-Rhythmus Seminare zu Themenstellungen statt, die sich alle einem übergeordneten Tagesthema zuordnen lassen. In der Mittagspause und am Abend stehen ergänzend kulturelle Angebote auf dem Programm. Im Foyer des Hauses bietet ein "Markt der Möglichkeiten" Gelegenheit zu lockeren Gesprächen und unverbindlicher Kontaktaufnahme, zu Spielen und Einkaufen von Büchern oder anderen Waren aus Frauenläden.
Das Bild wird durch Cafés und gesellige Treffpunkte abgerundet. Spielerische Angebote, wie Tanz oder Gymnastik z.B., sind gezielt eingestreut, um so die Möglichkeit zur Erholung und zum geselligen Miteinander zu bieten. Am Anfang und am Ende der Bildungswoche geben größere Einzelveranstaltungen weiteren Frauen Gelegenheit der Teilnahme. Solche Veranstaltungen sind: Podiumsdiskussionen, Eröffnungsgespräch, Abschlußplenen, Abschlußfest. Auf die inhaltlichen Aspekte des 1. Frauenforums wurde unter Punkt 1.1.4 bereits eingegangen.

2. Frauenforum im Revier

Das Thema des 2. Frauenforums im Revier war "Frauen und Gesundheit". Es fand somit eine Eingrenzung auf nur einen Aspekt weiblichen Lebens statt, anstelle der möglichst breit angelegten inhaltlichen Palette des 1. Frauenforum.

Eine weitere Veränderung bestand darin, daß die Organisation nunmehr eingebettet war in das inzwischen aufgebaute Weiterbildungsangebot Frauenstudien. Nur noch wenige Frauen von außerhalb der Hochschule waren beteiligt. Die hauptamtliche Mitarbeiterin der Frauenstudien sowie eine Gruppe von Teilnehmerinnen leisteten die Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsarbeit, unterstützt von zwei externen Diplom-Pädagoginnen.

Frauenforen sollten nunmehr als curriculares Element von Frauenstudien in die kontinuierliche Arbeit integriert werden und nicht mehr als einmalige Großveranstaltungen den weiblichen Lebenszusammenhang thematisieren. Dieser Gedanke ermöglichte eine Reduzierung des Umfangs der Veranstaltung, die auch aus organisatorischen Überlegungen heraus sinnvoll und nützlich schien.
Statt an fünf Tagen, wie das bei dem 1. Frauenforum war, dauerte das 2. Frauenforum im Revier nur noch 3 Tage und wurde so für die als Veranstalterinnen beteiligten Frauen leichter durchführbar. Darüber hinaus wurde die Veranstaltung insgesamt etwas kleiner angesetzt (weniger Veranstaltungen, kleineres kulturelles Angebot etc.). Die in der Organisation von Großveranstaltungen unerfahrenen Frauen der Vorbereitungsgruppe wären anderenfalls leicht überfordert gewesen, wie sich dies beim 1. Frauenforum bereits abgezeichnet hatte.

3. Frauenforum im Revier

Das 3. Frauenforum im Revier widmeten die Frauen dem Thema: "Frauenleben-Frauenarbeit 1984 - Welche Wende wollen wir?".
Sie griffen damit erstmalig schon im Titel ein eindeutig politisches Thema auf, knüpften an die Parolen und Schlagworte der Tagespolitik an. Aus der hohen Besucherinnenzahl wurde deutlich, daß sich die Situation seit 1979 (25) bereits verändert hatte.
Waren beim 1. Forum und 2. Forum politische Themen nur unter Einbeziehung des Stadtteilaspektes oder direkt auf weibliche Erfahrungsbereiche bezogen diskutiert worden, so daß die Frage danach, ob dies alles politische Bildung sei, mit Vertreterinnen eines anderen Politikverständnisses noch heftig ausgetragen werden mußte, so war dies beim 3. Forum offensiv gewendet worden. Die Teilnehmerinnen kamen unzweifelhaft zu einer politischen Veranstaltung. Das geht auch aus den konzeptionellen Überlegungen hervor, die diesmal innerhalb

eines Seminars der Frauenstudien erarbeitet worden waren. Dies erwies sich als für den Vorbereitungszeitraum besonders geeignet und soll in Zukunft beibehalten werden. Auf diese Weise ist es möglich, die Themen weiterhin genau in dem Bereich zu suchen, den Frauen zu dem jeweiligen Zeitpunkt verstärkt diskutieren.
Für die Durchführung hatte die Mitarbeit so vieler Frauen jedoch gute wie schwierige Aspekte. So trug die größere Zahl beteiligter Frauen zwar zur Verteilung der Arbeitsbelastung bei, verlangte aber auch zusätzliche Organisation und Absprache. Die räumlichen Gegebenheiten mit nur einem Arbeitszimmer von ca. 40qm, das im Projekt gleichzeitig als Gruppenraum dient, sowie einem weiteren von ca. 15qm, in dem gleichzeitig auch die anfallenden Arbeiten aus dem Frauenstudien-Projekt erledigt werden mußten, ließen zeitweise eine sehr belastende Arbeitssituation entstehen.

Zusammenfassend läßt sich sagen:
Frauenforen sind groß angelegte Bildungstage von Frauen für Frauen über drängende, gesellschaftlich relevante Themen. In die inhaltliche Ausgestaltung sind in erster Linie die Teilnehmerinnen des Projektes Frauenstudien einbezogen. Zugleich findet aber durch die Foren auch eine Begegnung zwischen Frauen innerhalb und außerhalb der Hochschule statt. Ihre jeweiligen Themenschwerpunkte und Arbeitsformen werden im Rahmen der Foren zu einer fruchtbaren Mischung von Lernfeldern, Lernformen und Erfahrungsebenen. Formal werden die Foren von den Frauenstudien an der Universität Dortmund mit finanzieller Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt. (26)

2.3.8 Abschluß- und Anknüpfungspunkte

Im Wintersemester 84/85 konnten die ersten acht Teilnehmerinnen der Frauenstudien ihr Weiterbildungsstudium mit einem Zertifikat beenden. Dieses Teilnahmezeugnis bestätigt die Mitarbeit im Projekt einschließlich der besuchten Veranstaltungen der Universität. Es wird vom Rektorat der Universität Dortmund ausgestellt.

Zur Erlangung des Zertifikates müssen die erforderlichen Leistungsnachweise erbracht und in einem Abschlußkolloquium zu einem selbstgewählten Thema ein Referat mit anschließender Diskussion gehalten werden.

Die Selbstverwaltungsgruppe und die Studienberatungsgruppe sind neben den von der Kandidatin gewünschten Teilnehmerinnen Gesprächspartnerinnen in der anschließenden Diskussion. Über das Gelingen entscheidet die Selbstverwaltungsgruppe gemeinsam mit den Teamerinnen.

Der berufliche Wiedereinstieg ist eines der wesentlichen Ziele des Lernens im Frauenstudienprojekt. Für einige Teilnehmerinnen realisiert sich dieses Ziel bereits während des Studiums. Sie übernehmen einen Arbeitsplatz und scheiden dann wegen der zeitlichen Belastung zumeist aus dem Projekt aus, ohne ein Abschlußzertifikat angestrebt zu haben. Andere können und wollen auch mit einem Zertifikat nicht berufstätig werden. Trotzdem kommt ihm eine erhebliche Bedeutung zu.

Die teilnehmenden Frauen sehen darin eine Möglichkeit, vielfach erstmalig seit Jahren, einen materialisierten Beweis ihrer Leistungen erlangen zu können. Kritik an der Vergabe dieses Beteiligungsbelegs richtet sich vor allem gegen seinen Mangel an formaler Bedeutung. Im Projekt wird die Diskussion um das Zertifikat darum auf einer anderen Ebene geführt. Hier treten nicht die Verwertungsinteressen der Frauen in den Vordergrund, sondern die mit der Vergabe eines Zertifikates verbundenen Vorstellungen über weibliche Arbeits- und Lernleistungen. (27)

Vor allem zur Nichtwahrnehmung von Frauenarbeit und Frauenkompetenzen soll so ein Gegengewicht geschaffen werden. Im Fehlen eines gesellschaftlichen Konsenses darüber, was eine Haus- und Familienfrau wirklich kann, dokumentiert sich die Vernachlässigung und Geringschätzung dieses gesellschaftlichen Bereichs. Hausarbeitskompetenzen wie der Weg zu ihrer Erlangung sind immanente Bestandteile weiblichen Lebens und haben mit Ausbildung und Arbeit im gesellschaftlichen Bewußtsein nichts zu tun. Deshalb fehlt Hausfrauen auch die Möglichkeit, ihre Kompetenzen formal nachzuweisen. Soll das geschehen, kann nur auf alte Belege aus der Erwerbswelt oder auf eine Überprüfung ihrer konkreten Leistungen zurückgegriffen werden, während bei Erwerbstätigen das Vorweisen von Zeugnissen ausreichend ist. Obwohl in ihnen eigentlich keine Aussage über die konkrete Leistungsfähigkeit und Befähigung eines Aspiranten für das jeweilige Lernangebot gemacht wird, gibt es doch einen gesellschaftlichen Konsens darüber, Zeugnisse als solche zu werten. Das Zertifikat

bescheinigt zwar nicht die Hausfrauenkompetenzen, sein Erlangen setzt aber die Zulassung zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf deren Grundlage voraus und beinhaltet damit eine Form ihrer Anerkennung. Daran knüpft sich der Anspruch auf weitere Qualifizierungsmöglichkeiten. Gemeint ist sowohl der Zugang zum Erststudium, die Zulassung zu berufsbildenden Maßnahmen des Arbeitsamtes, als auch Integration in gesellschaftliche und politische Arbeitszusammenhänge aufgrund der nachweislichen Leistungen. (28)
Weil im Zertifikat materialisiert ist, was Frauen sonst maximal in guten Worten ausgedrückt erhalten, trägt es zudem zur Stärkung des Selbstbewußtseins bei und kann so - indirekt - doch auch bei der Arbeitsplatzsuche behilflich sein. Außerdem kann mit dem Zertifikat die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen nachgewiesen werden. Im Rahmen der Überlegungen zu einem beruflichen Wiedereinstieg der Frauen existieren auch Vorstellungen, eigene Arbeitsplätze zu schaffen, bei denen das Frauenstudienzertifikat als Qualifikationsnachweis anerkannt werden soll. (29)
Dies modellhaft von einigen Frauen durchgeführt, wäre vielleicht ein, wenn auch kleiner, Beitrag zur Imageaufbesserung von Hausfrauenqualifikationen. Seit Beginn des Projekts Frauenstudien wird an einem solchen Anschlußprojekt gearbeitet, das sich mit den speziellen beruflichen Wünschen von Frauen auseinandersetzt und Möglichkeiten deren Realisierung ins Auge faßt. Das Modell befindet sich inzwischen im Aufbau. Die an ihm beteiligten Frauenstudienteilnehmerinnen realisieren durch ihre Mitarbeit die Zielsetzung des Projektes Frauenstudien in doppelter Weise:
- sie werden berufstätig oder streben eine solche Berufstätigkeit an
- sie arbeiten politisch, indem sie an der Schaffung von Arbeitsplätzen beteiligt sind.

Die Vorbereitung auf eine politische Tätigkeit nach der Frauenstudien-Teilnahme wird seit zwei Semestern verstärkt ins Auge gefaßt. Sie soll zu einer qualifizierten Ausbildung zum politisch/gesellschaftlichen Ehrenamt - in klarer Abgrenzung zum karitativen Ehrenamt - ausgebaut werden. (30)

2.3.9 Kontaktstudium

Das Kontaktstudium wurde geschaffen, um einerseits Beispiele von Frauenaktivitäten nach der Teilnahme am Projekt Frauenstudien wieder in dieses zurückzutragen und andererseits, um den Frauen, die das Zertifikat erlangt haben, eine Möglichkeit der weiteren Einbindung zu geben. Das kann für ihre Arbeit nach dem Abschluß u.U. noch einige Zeit von Wichtigkeit sein.

Damit die Erfahrungen, die ehemalige Teilnehmerinnen gesammelt haben, nicht verloren gehen und die Formen des Übergangs von der Weiterbildungsteilnahme zur Tätigkeit außerhalb den nachrückenden Frauen leichter vermittelt werden können, sind alle Abgängerinnen eingeladen, an dem Kontaktstudium teilzunehmen. Eine andere Funktion dieser Einrichtung liegt darin, den Gruppenzusammenhang zu erhalten, den einige Frauen in dem Projekt Frauenstudien erstmals finden, der sie trägt und in dem sie sich wohlfühlen. Sie haben deshalb wenig Neigung, ihr Studium überhaupt zu Ende zu führen. Aus diesem Grunde wird ihnen durch das Kontaktstudium ein schrittweiser Übergang ermöglicht. Sie können den Abschluß machen und langsam mit dem Aufbau neuer Gruppenzusammenhänge - vielleicht mehrere Abgängerinnen gemeinsam - beginnen. Sind diese dann gefestigt, fällt es leichter, die alte Gruppe aufzugeben. Bis dahin bietet ihnen das Kontaktstudium die Möglichkeit, in dem reflexiven und emotionalen Zusammenhang der Frauenstudien zu verbleiben und evtl. auch neue Gefährtinnen zu finden. (31)

2.4 Organisatorischer Rahmen und institutionelle Bezüge

Die in Kapitel 1 in kurzer Form dargestellten historischen Wurzeln des Frauenstudienprojektes an der Universität Dortmund beschreiben den einen inhaltlichen Bezugspunkt des Projektes - die Frauenbewegung - und die aus ihr entstandene feministische Frauenbildungsarbeit. Diese "Ortsbestimmung" wäre jedoch unvollständig, würden nicht auch die nach formaler Entstehung des Projektes wichtig gewordenen Bezüge zu einem zweiten, die Inhalte bestimmenden Bereich dargestellt. Es sind die aus der Arbeit an der Hochschule entspringenden Be-

stimmungsfaktoren. Darunter fallen die gesetzlichen und formalen Rahmenbedingungen ebenso wie die vielfältigen Kontakte, Kooperationen und Vorbilder an den Hochschulen der Bundesrepublik und darüber hinaus.

2.4.1 Gesetzliche Grundlage

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zu den neuen Aufgaben der Hochschulen. Sie bekommen diese im WissHG § 3 Abs. 2 ausdrücklich übertragen. Gedacht wurde dabei in erster Linie an die Möglichkeiten der Hochschulen, neueste Forschungsergebnisse an die Berufswelt weiterzugeben bzw. die Praxiserfahrung der Berufswelt in die Forschungsvorhaben der Universitäten zu integrieren. Innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten könnten mit Hilfe wissenschaftlicher Weiterbildungsabschlüsse formal abgesichert werden.

Familienfrauen waren nicht in erster Linie die Zielgruppe dieser Neuerung, wenngleich die gesetzliche Formulierung eine Möglichkeit ihrer Berücksichtigung offen läßt. Es heißt dort in § 89, Abs. 5:

> "Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben." (WissHG, 1984)

Für das Jahr 1986 wird angestrebt, das Projekt Frauenstudien in den Stand eines Modellversuchs zu heben, um die bisherige Begleitforschung intensivieren zu können. Mit der Einrichtung eines solchen Modells wäre zumindest zunächst die Anerkennung der Hausarbeit als berufsadäquat verbunden. Die im Gesetz genannte "andere Weise" wäre interpretiert als "in der Familie". Im Rahmen eines solchen Modells ließe sich auch überprüfen, ob durch die Teilnahme an Frauenstudien eine Übergangsmöglichkeit zum Regelstudium geschaffen werden kann.

2.4.2 Personelle Besetzung

Es ist fast als Kennzeichen von Frauenprojekten zu betrachten, daß sie personell und sachlich sehr schlecht ausgestattet sind. Wo immer es überhaupt

gelingt, ausdrücklich für Frauen Ressourcen zu erlangen, sind diese knapp bemessen. In der Regel werden Frauenaufgaben von engagierten Frauen nebenbei erledigt.

Das Projekt Frauenstudien der Universität Dortmund ist derzeit nur mit einer wissenschaftl. Angestellten-Stelle ausgestattet. Nach fast vierjähriger Projektarbeit wurde diese zunächst befristete Stelle in eine unbefristete umgewandelt. Zwei weitere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen konnten durch AB-Maßnahmen für zwei Jahre ihre Arbeitskraft dem Projekt zur Verfügung stellen. Mit ihnen kam - ebenfalls auf zwei Jahre befristet - eine Schreibkraft in das Projekt. Darüber hinaus arbeitet eine studentische Hilfskraft mit. Die weitere Beteiligung der derzeitigen Mitarbeiterinnen ist für das Projekt existenznotwendig, jedoch derzeitig ungesichert. Die hierfür notwendigen Aktivitäten, wie das Stellen von Anträgen, Verhandlungen um die weitere Existenz des Projekts u.a., nehmen stets einen erheblichen Teil der knappen Arbeitskraft in Anspruch.

Einige weibliche Lehrende der Universität Dortmund sind dem Projekt eng verbunden. Sie beteiligten sich von Beginn an den inhaltlich/organisatorischen Überlegungen und widmen einen Teil ihres Lehrdeputates den frauenrelevanten Themen ihres Fachgebietes.
In lockerer Mitarbeit durch Öffnung ihrer Veranstaltungen für Frauenstudien-Teilnehmerinnen sind ca. 60 Dozentinnen und Dozenten der Universität Dortmund am Projekt beteiligt. Etwa 10 von ihnen treffen Absprachen über die Inhalte ihrer Veranstaltungen und sind an einer Modifizierung ihres Lehrangebotes in Richtung auf eine stärkere Integration von Frauenthemen interessiert.

Insgesamt kann das Projekt als personell sehr schwach ausgestattet bezeichnet werden, da keine in der Berufshierarchie hochstehende Frau direkt beteiligt ist, wenngleich erfolgreiche Kooperation mit solchen Frauen gegeben ist.

Trotzdem hat das Dortmunder Projekt im Vergleich zu ähnlichen Bestrebungen an anderen Hochschulen bereits einen hohen Etablierungsgrad erreicht. Dies liegt vor allem daran, daß bei der derzeitigen Mittelknappheit es andere Projekte noch schwerer haben, einen anerkannten Platz in den Hochschulen zu finden. Frauenforschung und Frauenstudien sind in der Bundesrepublik noch ganz am An-

fang und scheinen noch einen langen Weg vor sich zu haben, ehe ihnen die Anerkennung und finanzielle Ausstattung zuteil wird, die ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft angemessen wäre. (32)

2.4.3 Institutionelle Einbindung

Formal ist das Projekt Frauenstudien bei der Zentralstelle für Weiterbildung und Kontaktstudium der Universität Dortmund angesiedelt.
Die Zentralstelle ist organisatorisches Dach von insgesamt fünf Weiterbildungsprojekten.
Die im Projekt arbeitenden Frauen gehören dem Fach Soziologie der Abt.14 (Gesellschaftswissenschaften) an.
Auf diese Weise erhalten sie Büroraum, Telefonanschluß und Verwaltungsetat. Darin ist eine insgesamt nicht unproblematische Konstruktion zu sehen, denn dem höheren Bedarf solcher Projekte an allen anfallenden Verwaltungskosten kann hierbei nur informell Rechnung getragen werden, was die Zuwendungen unsicher macht und sie stark begrenzt.

Möglichkeiten, Lehraufträge zu vergeben oder Materialien anzuschaffen, bestehen nicht. Dies schränkt die Arbeit im Projekt z.T. erheblich ein. So muß auf die Zusammenarbeit mit externen Frauen verzichtet werden, wenngleich deren Themen für den Projekt-Arbeitszusammenhang von Bedeutung wären. Andere Formen des Ausdrucks als die mündliche bzw. schriftliche, etwa durch den Einsatz moderner Medien, sind ebenfalls kaum realisierbar, weil für für das Projekt (die Teilnehmerinnen) zu kostenaufwendig. (33)
Obwohl an der Universität angesiedelt und somit zur institutionellen Frauenarbeit zu rechnen, ergeben sich im Alltag des Projektes oftmals finanzielle Situationen, die denen in autonomen Gruppen gleichen. So übernehmen die Teilnehmerinnen privat die Vorfinanzierung von Broschüren u.ä. Ließen sich solche unkonventionellen Formen, die auf dem starken Engagement der beteiligten Frauen basieren, nicht finden, wäre die Arbeit im Projekt noch weitaus schwieriger, als dies schon jetzt der Fall ist. Eine Parallele zur autonomen Frauenarbeit besteht auch in dem erwarteten und erbrachten starken Engagement der hauptamtlich Beschäftigten. Sie arbeiten in der Regel weit mehr als eine 40 Stunden-Woche und erleben eine kaum auflösbare Verbindung zwischen ihren beruflichen und ihren

privaten Arbeits- und Lebenszuammenhängen. Auch dies ist eine für Frauenprojekte typische Situation.

2.4.4 Hochschulübergreifende Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Hochschulen

Wie bereits die Entstehung des Projektes Frauenstudien Ausdruck einer breiten Zusammenarbeit von inner- und außerinstitutionell arbeitenden Frauen war, kommt dies auch in der weiteren Entwicklung zum tragen. In den Frauenforen wird diese Tradition stets neu belebt. So gibt es zwischen den Frauenstudien, anderen Frauenhochschulprojekten, Volkshochschulen, anderen Weiterbildungsträgern und autonomen Gruppen regen Informationsaustausch, der jederzeit zu gemeinsamer politischer Aktion ausgebaut werden kann. Einzelne Frauenstudienfrauen arbeiten in anderen Frauenzusammenhängen mit, bzw. ein Teil der Teilnehmerinnen des Projektes kommt aus anderen Frauengruppen. Am deutlichsten sichtbar wird die Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Dortmund. Hier hat sie auch die geregelteste Form. So wird vor Beginn jeden Semesters ein Informationsabend in der Volkshochschule gehalten, der gleichzeitig der Teilnehmerinnenwerbung für die Frauenstudien dient. Frauen, die sich dort für das Projekt interessieren, aber bisher noch keinerlei Kontakt zur Frauenarbeit hatten, wird dort die Teilnahme an ausgewählten Veranstaltungen der Volkshochschule empfohlen, die sich in den letzten Jahren teilweise zu einer Art Vorbereitung auf die Frauenstudien entwickelt haben.

Tagungen und Erfahrungsaustausch verbinden das Projekt Frauenstudien mit anderen Einrichtungen der Frauenforschung und Frauenbildung an Hochschulen der BRD und darüber hinaus, aber auch mit einigen autonomen Initiativen. (34) Die Trennung zwischen autonomen und institutionellen Projekten, die in der letzten Zeit auch allgemein an Bedeutung verloren hat, war für die Zuordnung des Frauenstudien-Projektes nach der Etablierung nie von besonderer Bedeutung. Dies wohl in erster Linie deshalb, weil stets gute Kontakte zu beiden Bereichen bestanden haben, und das Projekt selber einen "gemischten" Charakter hat, etwa den einer Selbsthilfeinitiative im institutionellen Rahmen.

Seit neuerem intensiviert sich auch die Zusammen-

arbeit mit etablierten Verbänden und Parteien. Dazu waren nicht zuletzt auch die Frauenforen hilfreich, die eine Begegnung sehr unterschiedlicher Frauen ermöglichen. An ihnen nehmen Frauen aus unterschiedlichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen teil. Einzelne Teilnehmerinnen, aber auch Frauengruppen und -vereinigungen des Reviers sind ebenso vertreten wie viele der in Frauenfragen engagierten Frauen der Bundesrepublik Deutschland. Besonders von letzteren wird immer wieder der integrative Charakter des Dortmunder Modells feministischer Frauenbildung bestätigt, das ja auch aus einem integrierten Arbeitszusammenhang erwachsen ist. Die neuen Kooperationsmöglichkeiten zeigen aber auch, wie sehr sich die Diskussion von Frauenthemen verbreitert hat und die Etablierung von Frauennetzwerken vorangekommen ist. (35)

Insbesondere Frauenprojekte an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus stehen in lockerem Kontakt miteinander. Einige Aktivitäten ergeben sich immer wieder in Anlehnung an woanders bereits Realisiertes.
Dem 1. Frauenforum im Revier folgten Frauenwochen in Hamburg, Bremen und Kiel. Die mit der Vorbereitung befaßten Frauen haben stets mehr oder minder intensive Kontakte miteinander.

Besonderer Austausch besteht auch mit den Ansätzen von Frauenbildung der Hochschulen Essen, Bielefeld und Paderborn. Auf wissenschaftlichen Symposien, die das HDZ Dortmund u.a. durchführt, werden die jeweiligen Ansätze und Methoden miteinander diskutiert. (36)

2.4.5 Perspektiven
Entwicklungen der Projektarbeit

Die Kontakte zu ausländischen Frauenprojekten beschränkten sich lange Zeit auf Besuche, die einzelne Frauen bei den Frauenstudien machten. So erhielt das Projekt Besuch aus Polen und Japan, der Schweiz und den USA.

Seit neuerem erfolgt ein Austausch auch in anderer Richtung. Damit ist er zum Lerninhalt des Projektes selber geworden. Regelmäßig einmal pro Jahr werden nun Studienreisen zunächst ins europäische Ausland durchgeführt. Diese Besuche erwiesen sich schnell als überaus lehrreich und wichtig für die Weiterentwicklung der eigenen Überlegungen, ins-

besondere im Hinblick auf selbst zu schaffende Arbeitsplätze in einem Anschlußprojekt. Teilnehmerinnen, die sich mit dem Gedanken tragen, die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Studienreisen zu einer Berufstätigkeit auszubauen, schreiben dazu:

"Frauenstudien auf Reisen benutzt das Reisen als Methode des anschaulichen, konkret erfahrbaren und forschenden Lernens. Insofern ist das Projekt Frauenstudien auf Reisen ein curricularer Baustein des gesamten Frauenstudienangebotes...
Frauenstudien auf Reisen führt Studienreisen für Frauen in verschiedene Länder durch, um die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen in ihrem gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhang erkennen und verstehen zu lernen. In dem Kontakt zu Frauenprojekten und anderen Einrichtungen liegt die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch und der gemeinsamen (internationalen) Diskussion von Perspektiven und Veränderungsmöglichkeiten.
Langfristig ist an einen kontinuierlichen Austausch gedacht, der deutschen Frauen die Möglichkeit gibt, länger im Ausland zu leben und bei einem Projekt mitzuarbeiten und umgekehrt ausländischen Frauen die Möglichkeit, Frauenstudien u.a. näher kennenzulernen...
Während der Vorbereitungsphase machen sich die Teilnehmerinnen ihr Interesse und ihre Fragen (erkenntnisleitendes Interesse) bewußt, indem Wissen über das Land etc. eingeholt und bearbeitet wird.
Während der Reise werden die vorhandenen Informationen überprüft und ergänzt.
Dies geschieht durch
Sehen,... Beobachten..., Sprechen..., Sich selbst erleben/erfahren....
In der Nachbereitungsphase werden die Erfahrungen reflektiert. Sie wachsen zu einem ganzheitlichen Wissen über das fremde Land zusammen...
Frauenstudien auf Reisen soll curricularer Bestandteil der Frauenstudien werden, d.h. ein regelmäßiges, kontinuierliches Angebot in jedem Semester. Die Ziele der Reisen werden vorerst in Europa liegen, erstrebenswert sind aber auch Studienreisen in Länder der 3. Welt, um die besondere Problematik der 'Entwicklungsländer' in die Bildungsarbeit hier einbeziehen zu können." (Arbeitspapier Reisegruppe, 1983)

Inzwischen hat dieser Teil des Projektes eine neue Dimension erhalten. Die Beteiligung von Teamerin-

nen der Frauenstudien an Auslandsreisen in Länder der 3. Welt (Brasilien und Tunesien), sowie die inhaltlichen Überlegungen zur weiblichen Ökonomie (37) führten zu einer Einbeziehung der Entwicklungen dieser Länder in die Analyse weiblicher Unterdrückung. Zur Zeit werden Formen einer möglichen Kooperation erwogen. Diese, den engeren Zusammenhang weiblicher Alltagserfahrung verlassende Ansätze von feministischer Frauenbildung, werden im Projekt Frauenstudien behutsam, aber kontinuierlich weiterentwickelt. Gerade auch die vorliegende Arbeit ist als ein Schritt in diese Richtung zu sehen.

3. Methodische, methodologische und wissenschaftstheoretische Zuordnung

Im einleitenden ersten Kapitel umriß ich den gedanklichen Entstehungs- und Arbeitsrahmen der vorliegenden Forschungsarbeit.
Das zweite Kapitel diente der vertiefenden Darstellung der bisher erarbeiteten Curriculumelemente wie ihrer Einordnung in die Handlungszusammenhänge der Frauenbewegung und der Hochschule.
Im Folgenden soll nun auf den wissenschaftstheoretischen und methodisch/methodologischen Hintergrund der im Projekt Frauenstudien betriebenen feministischen Bildungspraxis eingegangen werden und auf deren Verknüpfung mit entsprechenden Elementen in der Curriculumentwicklung und -evaluierung.

Beide bisherigen Kapitel stellten eine enge Beziehung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und Praxis der Umsetzung heraus. Diese Betonung des Handlungszusammenhangs sowohl der forschenden (theoretischen) wie der lehrenden (praktischen) Arbeit weist auf einen Wissenschaftsbegriff, der Praxis als einen Teil seiner Definition beinhaltet.

Wenn auch in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit in der Tat von einem solchen, die Praxis einschließenden Wissenschaftsverständnis ausgegangen wird, sollen jedoch die methodischen Konsequenzen, die in der hier vorgestellten Projektarbeit gezogen wurden, nicht für die Frauenforschung insgesamt verallgemeinert werden. Frauenforschung kann mit den Methoden und auf der Basis der Aktionsforschung betrieben werden und wird es in vorliegendem Fall - konkretisiert noch durch die Methode Forschenden Lernens. Trotzdem wird ein solches Forschungsverständnis nicht als verbindlich für die Frauenforschung gesehen. Es soll im Folgenden ein Entwurf der Beteiligung von Praktikerinnen am Wissenschaftsbetrieb in der Gemeinschaft der Forscherinnen in Projekten Forschenden Lernens unterbreitet werden, bei dem der Weiterbildung eine Mittlerfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis zukommt. (1)

Die Einordnung der Projektarbeit in Dortmund wird somit in zwei Arbeitsschritten vorgenommen:

1. Durch das Entwickeln konzeptioneller Elemente feministischer Wissenschaft auf der Basis forschenden Lernens.

2. Durch das Benennen der in dieser Arbeit konkret vollzogenen Forschungs- und Bildungspraxis, anhand der Postulate zur Frauenforschung, wie Maria Mies sie formulierte. (2)

Maria Mies kommt das Verdienst zu, den action-research-Ansatz systematisch auf die Frauenforschung angewandt und ihn für sie umgesetzt zu haben. Weil aus der Einbindung in die Frauenbewegung heraus etliche der allgemeinen Umschreibungen des Handlungsforschungs-Ansatzes genauer gefaßt werden können, beinhaltet solche Umsetzung bereits auch eine Konkretisierung. Die Postulate zur Frauenforschung sind jedoch ihrerseits durchaus noch nicht zwingend auf eine entsprechend kritische Praxis gerichtet. Sie bewegen sich - ähnlich denen der action-research - auf einer methodologischen Ebene, die durchaus eine gewisse Interpretationsbreite in Bezug auf die konkrete Durchführung von Forschung zuläßt.

U. Müller führt zur Frauenforschung aus, daß sie sich zwar in ihrer Methodologie, nicht aber unbedingt in ihren konkreten Methoden von der traditionellen Forschung unterscheide.

> "Die Vorstellung, es gäbe eine spezielle Methode der Frauenforschung, suggeriert etwas, was es meines Erachtens nicht gibt. Sie unterstellt, daß Frauen eine ganz besondere Spezies von Forschungsgegenstand seien, der nur mit ganz bestimmten Methoden erforscht werden könne. Unterstellt wird ferner, es gäbe ein bestimmtes Set von Methoden, mit denen Frauenforschung betrieben werde oder anders herum: Was Frauenforschung sei, das könne man an den Methoden erkennen, mit denen vorgegangen werde. Beide Unterstellungen gehen aus von einem technizistischen Verständnis von dem, was Methode ist. Dieses Mißverständnis ist in der traditionellen Sozialforschung, die von der feministischen Wissenschaft kritisiert wird, weit verbreitet. Methoden werden oft als theorieneutrale Werkzeuge betrachtet, mit denen Hypothesen überprüft werden, deren Formulierung vor dem Einsatz der Forschungsinstrumente abgeschlossen ist und mit ihr auch die Phase der theoretischen Arbeit. Diese beginnt erst wieder, nachdem der Einsatz der Instrumente abgeschlossen ist. Der Methodeneinsatz selbst bleibt als theoretische Aktivität unerkannt. Das Anliegen der neuen Frauenforschung in ihrem

> Selbstverständnis als feministische Forschung ist es nicht, durch die Erweiterung des traditionellen Methodenkanons einen Beitrag zu leisten zur besseren Erforschbarkeit eines den herkömmlichen Methoden nicht befriedigend zugänglichen Terrains, nämlich: Frauen. Frauenforschung ist keine neue Bindestrichsoziologie. Wir müssen nicht nach den Methoden der Frauenforschung fragen, sondern nach ihrer Methodologie." (U. Müller, 1983, S. 6)

In Bezug gesetzt zur forschenden Bildungsarbeit im Projekt Frauenstudien soll dies kritisch beleuchtet werden, soll auf das konkrete Zusammenspiel von Wissenschaftstheorie, Methodologie und Methoden eingegangen werden. So wie in der Frauenforschung nach den Vorstellungen von Maria Mies der Maßstab für die Methodologie die Bewegung selber ist, aus der heraus sie als Wissenschaft von unten entwickelt wurde, müßten die Methodenwahl sowie die wissenschaftstheoretische Zuordnung sich dieser Überprüfung unterziehen.
Nur wenn sie den Transferprozeß von wissenschaftlicher Erkenntnis zur feministischen Praxis, von Forschung zur Handlung, gewährleisten hilft, kann im eigentlichen Sinne von Methoden und von einer Methodolgie und Theorie der Frauenforschung die Rede sein.

Allerdings geht der Anspruch der Beteiligten an die Frauenforschung noch darüber hinaus. Letzten Endes ist es keine allein theoretisch zu bestimmende Frage, wie die (Re)Integration des weiblichen Alltagsdenkens in die Sozialwisssenschaften und wissenschaftliche Reflexion in den Alltag verwirklicht werden können, sondern eine, die die Grundhaltung der beteiligten Frauen berührt. Forschendes Lernen in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung soll als ein Konzept vorgestellt werden, das die tieferen Strukturen konkreten Handelns nicht hinter Methodendiskussionen verborgen läßt. Wie zu zeigen sein wird, könnten darin sowohl für die Frauenforschung als auch für die Frauenbildung Ansätze zu einer Theoriebildung im Sinne feministischer Wissenschaft liegen.

Im folgenden Abschnitt soll zunächst auf solche wissenschaftstheoretischen Vorstellungen, die den Rahmen der methodologischen und methodischen Ansätze bilden müssen, eingegangen werden.

3.1 Wissenschaftstheoretische Elemente einer feministischen Gesellschaftstheorie

Vorhandene Wissenschaftstheorien wurden zumeist in Konkurrenz zu anderen entwickelt. Vertreter der einen können sich schwer mit denen einer anderen einigen.

Zwar liegt in den entsprechenden Diskussionen ein Erkenntniswert. Die jeweiligen Experten werden genötigt, ihre Gedanken klarer zu fassen, zu begründen, zu belegen. Diese Diskussionen haben sich aber in einer Weise entwickelt, die von Konkurrenz, Eitelkeit und Ausgrenzung getragen sind.
Es kann nicht im Interesse von Frauenforschung liegen, diese Rituale fortzusetzen. Weil Frauenforscherinnen jedoch auch als Forscherinnen in den Wissenschaftsbetrieb eingebunden sind, beinhaltet die Forderung, sich aus den dort üblichen Formen zu lösen, sie als nicht ihrer Vorstellung adäquat abzulehnen, bereits die Fortsetzung der Formen.

Frauenforschung steht hier vor dem Dilemma, definieren zu müssen, wo ihre Andersartigkeit liegt, in dieser Definition aber gegen die eigenen Bestrebungen zu verstoßen.

Ein Weg könnte, das wird zu zeigen versucht, in der sukzessive erarbeiteten anderen Praxis in partiell realisierter Andersartigkeit liegen. Jedoch führt auch dies nicht dazu, im Wissenschaftsalltag neu argumentieren zu können. So bedarf es also der Auseinandersetzung mit vorhandenen wissenschaftlichen Theorien mit dem Ziel, ihre Integrationsfähigkeit hervorzuheben, statt die sich ausschließenden Teile zu betonen. Ein Beispiel dafür, wie das gelingen kann, liefern J. Klüver und H. Krüger bei ihrem Versuch, vier unterschiedliche Theorien mit der Aktionsforschung zu verbinden. Frauenforschung sollte aber noch darüber hinaus gehen.

> Ihr Ziel ist die Aufhebung der Unterdrükkung der Frauen und darüber hinaus aller anderen Unterdrückungsverhältnisse. (3)

Die vereinende Klammer, die Klüver und Krüger in der Aktionsforschung sehen, wird dazu für die Frauenforschung in der Zielsetzung bestimmt und ein entsprechendes Theorieelement entwickelt.

3.1.1 Aktionsforschung als Praxisforschung

3.1.1.1 Basis der Aktionsforschung

Als Vater der action-research wird allgemein Kurt Lewin betrachtet, der alternativ zur bestehenden Wissenschaftsmethodologie Phänomene als Produkt einer bestimmten Kombination von bestimmten "Konstruktionselementen" betrachtete. So geht der Kontext des Phänomens in seine Definition ein (genetische Definition). Ein Vorbild für diese Methode war ihm die Geometrie. (4)

> "In Lewins Modell der sich wiederholenden Zirkel von Analyse, Durchführung einer Veränderung, Tatsachenfindung, d.h. Beobachtung der durch die Veränderung bewirkten Effekte, und Planung sind die Experimente im sozialen Raum integraler Bestandteil der Theoriebildung. Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, daß Einsicht in einen sozialen Prozeß nur gewonnen werden kann, wenn vom Forscher eine Veränderung initiiert wird und die Auswirkungen dieser Veränderung beobachtet werden. Soziale Praxis stellt das Experiment im Lewinschen Sinne nicht nur für den Forscher dar, sondern auch für die Erforschten, die auf Initiative des Forschers Handlungsprozesse vollziehen und im Forschungsprozeß 'lernen' sollen." (Bülow, Ottersbach, 1977, S. 2)

Den Begriff "action-research" prägte er also für eine sozialwissenschaftliche Forschung, die für soziales Handeln Relevanz haben sollte. Er beschränkte dies jedoch auf den Bereich von Kleingruppen.

Der Anspruch von Aktionsforschung, nicht nur Fakten zu vermitteln, sondern auch zur Veränderung von Gesellschaft beizutragen, wo sie als unbefriedigend wahrgenommen wird, wie er sich bereits bei Lewin findet, bleibt in der weiteren Diskussion primär.

Auch Horkheimer betont in seinem Vorwort zu "Die Lösung sozialer Konflikte", daß dies nicht nur durch die Forschungsergebnisse geschehen sollte, sondern im Prozeß der Forschung selbst. (5)

Aktionsforschung geht damit bereits in ihrer Theoriebildung weiter als andere sozialwissenschaftliche Ansätze.

Dies geschieht jedoch in der Regel in klarer Abgrenzung. Wissenschaftlicher Tradition folgend, ist es notwendig, zunächst die Mängel anderer Ansätze aufzuzeigen, um daraus die Qualität der eigenen abzuleiten. In dieser Abgrenzung liegt also zugleich ein Fortführen traditioneller wissenschaftlicher Vorgehensweisen. Ein wesentliches Stück innovativer Energie wird so durch wissenschaftsimmanenten Streit abgezogen, der für die von der Handlungsforschung postulierte Hinwendung zur Praxis keinerlei Relevanz hat. Der wissenschaftliche Disput wird trotz aller Praxisverbundenheit ohne die interessierten Laien geführt. An der Produktion von Wissenschaft und ihrer Verwendung über den jeweiligen Projektrahmen hinaus sind diese weiterhin nicht beteiligt. Hier und nicht im Abgrenzungskonflikt zu anderen Wissenschaftlerinnen liegt aber das Entwicklungspotential von praxisbezogener, feministischer Wissenschaft.

Krüger, Klüver und Haag weisen ebenfalls darauf hin, wie müßig solche Auseinandersetzungen der Wissenschaftler unter sich sind, obwohl sie ansonsten weiter in dieser wissenschaftlichen Praxis verbleiben.

> "Wir halten es gerade für das Konzept der Aktionsforschung für fatal, wenn die Diskussionen hierüber dem traditionellen Muster der sozialwissenschaftlichen Grundlagendiskussionen folgen. Diese laufen - wie am Beispiel des Positivismusstreits zu studieren war - gewöhnlich darauf hinaus, daß die jeweiligen Grundpositionen verabsolutiert, die alternativen Positionen total zurückgewiesen werden und als Ergebnis eine vollständige Beziehunglosigkeit zwischen den Vertretern der jeweiligen Richtungen herrscht; insbesondere besteht so gut wie keine Bereitschaft mehr, von den jeweiligen Gegnern zu lernen. Daran ändert auch der Austausch von gegenseitigen persönlichen Respektbezeugungen nichts, wie etwa im Falle HABERMAS und LUHMANN." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 4f)

Der Veränderungsanspruch der Aktionsforschung an die Wissenschaft sollte sich m.E. nicht in erster Linie gegen die Denkweisen und Ansätze anderer Wissenschaftler richten, sondern diese um Elemente ergänzen, die aus anderen (z.B. politischen) als nur aus wissenschaftsimmanenten Kriterien heraus von diesen nicht für wichtig gehalten werden.

Frauenforschung geht, vielleicht weil ohnehin lange Zeit im Wissenschaftsstreit nicht ernstgenommen, genau diesen Weg. Sie greift Bestandteile auf, verändert sie, verwirft, entwickelt neu, immer in mehr oder weniger engem Bezug zur Praxis. Durchaus aber nicht immer mit einem praxiseinbeziehenden Theorieansatz.

3.1.1.2 Kritik der Aktionsforschung

Wissenschaftler können kaum einen stärkeren Vorwurf gegeneinander formulieren als den, gar kein Wissenschaftler zu sein. Sie haben hier ein Mittel der Ausgrenzung zur Verfügung, das anderen Berufsbereichen verwehrt ist. Ein Handwerker kann einen Berufskollegen als schlechten Handwerker einstufen, aber er kann ihn nicht seiner gesamten Identität berauben. Parallelen zu diesem Vorwurf finden sich lediglich bei Frauen. Eine Frau, die nicht so ist, wie "man" sie sich vorstellt, wird als Nicht-Frau beschimpft.
Es ist also wenig verwunderlich, wenn Frauenforscherinnen als Nicht-Wissenschaftlerinnen mit völliger Ausgrenzung leben mußten. Hier geht es der Handlungsforschung ähnlich.

> "... auch bei weniger spektakulärem Engagement sieht man sich als Aktionsforscher dem Verdikt der vorherrschenden empirisch-analytischen Wissenschaften ausgesetzt. 'Aktionsforschungskonzepte mobilisieren innerhalb der traditionellen Sozialwissenschaften Abwehrmechanismen ('unwissenschaftlich', 'nicht objektiv', 'keine anerkannte wissenschaftliche Methode', 'keine Generalisierung möglich')." (Bülow, Ottersbach, 1977, S.14)

Insbesondere empirische Sozialforscher vertreten die Auffassung, wer sich nicht ihrer Methoden bediene, gehe insgesamt nicht wissenschaftlich vor. Objektivität als einer der wichtigsten Bestandteile von Wissenschaft ist, so behaupten sie, mit ihren Methoden besonders gut oder gar ausschließlich zu gewährleisten.

Daß die vermeintliche Objektivität der empirisch-analytischen Methoden so objektiv nicht ist, sondern mindestens einseitige Parteinahme für den Status quo bildet, hat die wissenschaftliche Diskussion längst gezeigt.

In der Diskussion der gängigsten Forschungstechniken der empirischen Sozialforschung kann H. Berger (1974) deren durchaus nicht neutralen Charakter nachweisen.

"1. Die vorherrschenden Verfahren zur Untersuchung sozialen Bewußtseins - das Forschungsinterview und die Techniken der Einstellungsmessung - sind zugeschnitten auf die Erfassung von Bewußtsein, das mit bestehenden Herrschaftsverhältnissen konform geht. In Ansätze einer emanzipatorisch gerichteten Sozialforschung sollten sie daher nicht übernommen werden.
2. Latente und kaum entfaltete Verständigungsmuster über die gesellschaftliche Wirklichkeit lassen sich mit diesen Methoden ebensowenig erfassen wie komplexe, ambivalente und widersprüchliche Sozialorientierungen. Sie eignen sich wohl zur Untersuchung stereotyper Meinungen vereinzelter Personen, nicht aber von Bewußtsein, das Erfahrungen und konkrete soziale Situationen kollektiv verarbeitet und interpretiert. Die spätkapitalistische Sozialforschung faßt ihren restriktiven methodischen Zugang zum subjektiven Lageverständnis von Menschen im Begriff der 'Einstellung' zusammen. Eine emanzipatorische Sozialforschung wird, um ihrem erkenntnisleitenden Interesse gerecht zu werden, einem anderen Begriff von sozialem Bewußtsein folgen müssen.
3. Der positivistische Objektivitätsanspruch erweist sich in der Ermittlung sozialen Bewußtseins als unhaltbar, für eine emanzipatorische Sozialforschung werden daher andere Objektivitätskriterien zwingend. Sie muß sowohl die Forderung nach situationsunabhängig geltender Datenermittlung aufgeben als auch die Abstinenz des Forschers, durch seine Untersuchung das soziale Bewußtsein der Untersuchten nicht zu verändern.
4. Die Struktur der Sozialbeziehung zwischen Forschern und untersuchten Subjekten, die in den vorherrschenden Untersuchungsmodellen impliziert ist, ist mit den kollektivistischen und egalitären Ideen und Ablaufformen von Sozialbewegungen unvereinbar.
5. Die aufgewiesenen Grenzen der vorherrschenden Methodologie treffen in besonderer Schärfe für die Untersuchung von Arbeiterbewußtsein zu." (Berger, 1974, S. 11f)

Trotzdem gelangen die Wissenschaftler der verschiedenen Ansätze nicht zu dem Punkt, an dem sie die jeweiligen Qualitäten ihrer Erkenntnisgewinnung würdigen können. Aufgabe des wissenschaftlichen Handelns, so formulieren die Vertreter der "reinen Wissenschaft", sei die Identifizierung und Prüfung von Gesetzmäßigkeiten und nicht die Produktion von parteilichen Handlungsanweisungen. Umgekehrt werden die Schwächen der Empirie solange zitiert, bis das Bild entsteht, sie könne gar nichts aussagen, sei also auch keine Wissenschaft.

Da jedoch sozialwissenschaftliche Forschung insgesamt durchaus nicht nur vor inhaltlichen, sondern auch vor einer Fülle von wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Fragen steht, sollte in dem Beschreiten neuer Wege nicht zwangsläufig das Verlassen wissenschaftlicher Pfade, also Unwissenschaftlichkeit gesehen werden.

Eine der zentralen Kritikpunkte sogenannter "exakter" wissenschaftlicher Ansätze an den offeneren Formen der Handlungsforschung ist der Vorwurf mangelnder Übertragbarkeit oder Verallgemeinerung. Diese stellen in den Sozialwissenschaften grundsätzlich ein erhebliches Problem dar. In der Handlungsforschung läßt sich zunächst einmal feststellen, daß es nicht das vorrangige, sondern erst ein nachgeordnetes Ziel ist, zu Ergebnissen zu kommen, die auf andere (Situationen, Personen etc.) übertragbar sind.

Wird ein Handlungsforschungsansatz jedoch konsequent durchgeführt und setzen die Beteiligten ihre im Forschungsprozeß gewonnenen Erkenntnisse über diesen hinaus in Handlung um, dann läßt sich

a) ein in seiner Struktur ähnlicher Prozeß in einer ähnlichen Gruppe wiederholen. (6)

b) können alle Beteiligten in ihren jeweiligen Lebenswelten ähnliche Prozesse initiieren, sodaß insgesamt eine Fülle von alltäglicher' Handlungsforschung' geschieht, die in ihrem Sinne wiederum vergleichbare Daten ergibt. (7)

Das Problem der Verallgemeinerbarkeit

> "... kann sicher nicht durch statistische Operationen (z.B. Zufallsstichproben etc.) gewährleistet werden, sondern erfordert die umfassende Analyse von Zielen, Bedingungen und Methoden sowie den davon abhängigen Prozessen. Die Tota-

lität des Handlungszusammenhangs erfordert eine Erfahrung der Totalität der Prozesse und Bedingungen. (Es sind, I.B.) immer alle Dimensionen - politische, soziale und psychische - relevant und bei Handlungsprozessen zu berücksichtigen. Diese Schwierigkeiten machen es aber deutlich, warum Verallgemeinerungen aus den Handlungs- bzw. Erfahrungsprozessen kaum zu formulieren sind: Das Bedingungsgefüge der sozialen Handlungen ist komplex bzw. permanenten Änderungen unterworfen und das Wissen um soziale Zusammenhänge unvollkommen; daraus folgt, daß die strukturbestimmenden und prozeßsteuernden Faktoren nur mit großen Unsicherheitsmomenten identifiziert werden können." (Bülow, Ottersbach, 1977, S. 26)

Es ist aber auch notwendig, sich gegen einen bürokratischen Verallgemeinerungsbegriff zu wenden, der dieses Problem als ein technisch-mechanisches, statistisch-kalkulierbares behandelt. und somit das Problem nur dort als solches anspricht, wo es nicht durch die Methode wegdefiniert ist.

Das Aufgeben einer bestimmten, der traditionellen Methodologie, bedeutet noch nicht die Aufgabe der Wissenschaftlichkeit an sich.

3.1.1.3 Methoden der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung kann überall da zum Einsatz kommen, wo durch die in der Forschung angelegte Aktion Veränderungen unmittelbar sinnvoll durchführbar sind. Das Vorhandensein von Aktion, als einem Element von Forschung, führt durchaus nicht dazu, daß diese ihren Erkenntniswert einbüßen würde.
Notwendig ist dazu allerdings ein Theoriebegriff, der die gesellschaftlichen Verhältnisse als veränderbar und veränderungsbedürftig ansieht. (8) Darüber hinaus sind aber auch Methoden erforderlich, die flexibel in die Handlungen der Beteiligten einbettbar sind und die von allen gehandhabt werden können. Komplizierte statistische Verfahren entfallen so ebenso wie solche Methoden, die einen großen Apparate-Aufwand voraussetzen. (9)

Der Theoriebildungsprozeß und die Methodenwahl geschehen aber in einem Aktionsforschungs-Projekt nicht allein durch die Forscher/innen, sondern durch die Gemeinschaft der am Prozeß Beteiligten.

Durch eine Gruppe also.

> "Träger der Strategie- und Theoriebildungsprozesse innerhalb von Aktionsforschungsprogrammen ist eine konkret angebbare Gruppe mit bestimmten gesellschaftspolitischen Interessen. Diese Gruppe handelt gemäß einem eigenen gesellschaftstheoretischen Sinnentwurf, der ihre Praxis überhaupt erst konstituiert." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 19)

Diese Gruppe tritt im Forschungsprozeß in einen Reflexionszusammenhang ihrer Praxis, aus dem sich die Hypothesen als Handlungsanweisungen ableiten lassen. Sie werden dann der Überprüfung (Verifizierung/Falsifizierung) ausgesetzt, indem wiederum die Gruppe entscheidet, ob sie im Hinblick auf die Problemlösung angemessen waren oder nicht.

Daten werden gesammelt, um mit ihrer Hilfe Handlungsabläufe zu interpretieren. Dies führt zu neuen theoretischen Annahmen, die wiederum Handlungen vorbereiten.

> "In einem Aktionsforschungsprogramm sollen die Handlungsalternativen, die im Prozeß erzeugt, bzw. von der Zielgruppe zugelassen werden, antizipiert, analysiert, geplant und bewertet werden, um auf einem veränderten Niveau wiederum Handlungsalternativen zu generieren." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 25)

Priorität vor allen allgemeinen wissenschaftlichen Aussagen haben die Ergebnisse von Aktionsforschung also für die handelnde Gruppe. Sie soll durch den Forschungsprozeß befähigt werden, ihre Situation bewußter und besser zu beherrschen und ggf. handelnd zu verändern.
Das hat wiederum Auswirkungen auf Art, Umfang und Verwaltung der Daten.
Alle Beteiligten müssen jederzeit Zugriff darauf haben und müssen ihr Verhalten den jeweiligen Erkenntnissen anpassen können, die sie individuell und kollektiv auf deren Grundlage gewinnen.

Für den Gesamtprozeß bedeutet das: Es müssen Veränderungen in Strategie, Zielen und konkreter (Forschungs)Handlung als Teil des Prozesses akzeptiert und einbegriffen werden.
Den professionellen Forscher/innen kommen dabei koordinierende und ordnende Aufgaben zu.

Gängige Forschungsmuster werden bei der Aktionsforschung nicht nur in Bezug auf die Hypothesenfindung und die Datenerhebung durchbrochen, auch der Validität kommt eine veränderte Bedeutung zu. Hier wird die Entsprechung von Voraussagen und Zielerreichung überprüft. (10)
Zusammenfassend bemerken Krüger, Klüver, Haag dazu:

> "Ein Aktionsforschungsdesign hat also eine Reihe von Problemen zu berücksichtigen. Es ist so anzulegen, daß
> - Aktionsforschung in Handlungszusammenhänge unmittelbar eingebunden ist, d.h. sich aus diesen heraus entwickelt oder diesen Impulse gibt. Aktionsforschung ist damit an arbeitende Gruppen, nicht an Strukturen zu binden;
> - ihre Träger zwar im gemeinsamen Diskussionszusammenhang zur Diskussion und Initiierung von Aktionsforschungsprozessen stehen, aber selbst als Gruppenmitglieder mit Handlungsfunktionen in den Arbeitsprozeß der Gruppe eingebunden sind, um Probleme aus dem Prozeßverlauf heraus formulieren und strukturiert angehen zu können;
> - zentrale Problemstellungen für alle Gruppenmitglieder, i.d.R. Entscheidungssituationen oder Perspektivplanungen, erfaßt und unterstützt werden;
> - alle an der Auseinandersetzung um die Ziele der initiierten Prozesse und an der Datenerhebung beteiligt werden und die Ergebnisse für die Gruppe von Relevanz sind." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 22)

Der Forschungsprozeß hat Erkenntnisse, Erfahrungen und Handlungsperspektiven für alle Beteiligten zu erbringen und entspricht demzufolge einem LERNPROZESS.

Je leichter ein solcher Lernprozeß in die Alltagshandlungen der am Prozeß Beteiligten integrierbar ist, desto unproblematischer kann das gesamte Projekt verlaufen.

Methodisch sind dabei zwei Dinge zu berücksichtigen, die leicht in Widerspruch zu programmatischen Aussagen von Aktionsforschung geraten können:

1. Lernprozesse sind durchaus nicht selbstverständlich symmetrisch organisiert (11), d.h. die Aufhebung der Objektbeziehung im Forschungsprozeß ist nicht schon durch die Konzipierung des Forschungsprozesses als Lernprozeß gegeben.

2. Es sind Gruppenkonstellationen denkbar, bei denen ein "Lernprozeß" in dem Sinne nicht ohne weiteres antizipierbar ist bzw. schon eine Einigung darüber, daß ein solcher für alle Beteiligten stattfinden soll, stößt auf Schwierigkeiten.

Methode und Methodologie bedürfen demnach noch weiterer Konkretisierung, um ein schlüssiges Bild zu ergeben. (12)

3.2 Die Methodologie der Frauenforschung in der feministisch-wissenschaftlichen Weiterbildung und die Methode Forschenden Lernens

Wenn weder die wissenschaftstheoretische Einordnung der Frauenforschung noch ihre methodologische und methodische Vorgehensweise einheitlich sind, bedarf es einer anderen Klammer, um Frauenforschung als solche auszuweisen. Diese Rolle ist der Frauenbewegung zu übertragen.

Im Forschenden Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt der Ansatz zur methodischen Umsetzung dieser Aufgabenzuweisung. Das soll am Beispiel "Frauenstudien" exemplarisch gezeigt werden. Gleichzeitig wird so dessen wissenschaftstheoretische Einbindung deutlich.

Die enge Verwobenheit von Frauenbewegung und Frauenforschung sowie von beiden zur feministischen Frauenbildungsarbeit und die Verbindung von feministischer Frauenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung wiederum wurde in den vorangegangenen Ausführungen herausgearbeitet.

Die inzwischen klassisch gewordenen sieben Postulate, an denen entlang nun Forschendes Lernen als methodische Umsetzung der Methodologie der Frauenforschung als Aktionsforschung gezeigt werden soll, ergänze ich dabei um zwei Elemente, denen m.E. in der bisherigen Diskussion auch innerhalb der Frauenbewegung zu wenig Bedeutung beigemessen wurde. In ihnen wird auf die Notwendigkeit von Kontinuität in der Beziehung zwischen den am Forschungsprozeß Beteiligten hingewiesen wie auf die Notwendigkeit der Offenheit in der Beziehung aller Beteiligten zueinander.

Bevor ich jedoch auf die einzelnen Postulate eingehe, soll der Begriff "Forschendes Lernen" noch definiert werden.

Unter Forschendem Lernen soll mit Huber (13) die
> "... Beteiligung des Lernens in einem **Prozeß der Wissenschaft** durch die Angleichung der Situation der Lernenden an die des Wissenschaftstreibenden" (Huber, 1970, S. 229)

verstanden werden.

Es geht also nicht nur um eine Methode der Wissensaneignung, sondern auch um eine Methode der Forschung.

W. Krüger setzt Handlungsforschung und wissenschaftliche Weiterbildung in Bezug, indem er Kritikpunkte aufgreift, die der Aktionsforschung entgegengehalten werden. Für ihn ist Forschendes Lernen die angemessene Form der Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung. Forschendes Lernen aber geschieht in einer, der Handlungsforschung verwandten Weise.

"Die Kritik an der Handlungsforschung besagt,

- daß eine unzulässige Verwässerung des Begriffs und Inhalts der Forschung vorgenommen wird. Die Sammlung von im Prinzip schon bekannten Informationen und deren Verarbeitung ist nicht gleich als Forschung anzusehen;
- die Motivation der Adressaten von 'Handlungsforschung', sich an langfristigen Prozessen der Forschung und diskursiven Legitimation von Zielen, Inhalten und Methoden zu beteiligen, wird überschätzt. Der Praktiker will nicht forschen, er braucht aber relevante Informationen für seine Handlungspraxis;
- der Anspruch der Handlungsforschung, man könne Forschungsergebnisse unmittelbar in Handlungsstrategien umsetzen, suggeriert, daß alles wissenschaftliche Wissen auch in praktisches Handlungswissen umgesetzt werden könne.

Reduziert man nun aber den Forschungsbegriff der Handlungsforschung auf die Dimension, die Huber als Charakteristika 'forschenden Lernens' herausgestellt hat, so erhält m.E. das im Konzept der Handlungsforschung angelegte Modell des Lernens heuristische Bedeutung für das Lernmodell wissenschaftlicher Weiterbildung:

- Fragestellungen der Praxis werden zum Ansatz der Selektion, Modifikation und Steuerung der Wissenschaft gemacht;
- die Dimension der problemorientierten Rezeption aus den Bereichen der berufspraktischen Erfahrung und der Wissenschaft durch Wissenschaftler und Praktiker ermöglicht die optimale Verbindung von Praxiserfahrung und wissenschaftlichem Wissen und eröffnet Wege des selbstgesteuerten, individualisierten Lernens (z.B. durch Lernkonstrukte)." (Krüger, 1984, S. 103)

Krüger ordnet diese Aussagen den zyklischen Abfolgen im Aktionsforschungs-Prozeß zu und fomuliert folgende Komponenten:

"- die Problemorientierung i.S. relevanter Praxisprobleme;
- entdeckendes Lernen durch die problemorientierte Suche nach relevanten Informationen;
- sinnvoll-aufnehmendes Lernen durch die Einbeziehung und Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse;
- Erfahrungsreflexion durch gleichberechtigte Einbeziehung und diskursive Verständigung über relevante Erfahrungsbereiche;
- Wissenschaftskritik durch die Selektion und Modifikation relevanter wissenschaftlicher Informationen bis hin zur Steuerung des Forschungsprozesses."
(Krüger, 1984, S. 103 f)

Er nimmt allerdings dann die Einschränkung vor,
"daß Forschung als methodengesicherter Handlungsbereich der Wissenschaftler lediglich mit dem erfahrungs- und praxisbezogenen Lernprozeß gekoppelt werden sollte."
(Krüger, 1984, S. 104)

Zumindest für die dem Forschungsvorgang auch inhaltlich nahestehenden wissenschaftlichen Erkenntnisbereiche ist diese Einschränkung nicht einsichtig. Die Curriculumentwicklung in sozialwissenschaftlichen Fächern, insbesondere aber in der feministischen Frauenbildung, ebenso die Forschung über weibliches Lernen u.ä. sind Themenbereiche, die sich aus dem Aktionsforschungsprozeß Forschenden Lernens ergeben und die durchaus auch eine Ergänzung und Modifikation im Sinne der praktischen Verwendbarkeit erfahren können. (14)
Forschendes Lernen bedeutet also im hier disku-

tierten Zusammenhang, daß Frauen als Praktikerinnen am Wissenschaftsprozeß beteiligt werden. Das soll im einzelnen erläutert werden.
Die Postulate zur Frauenforschung und ihre methodische Konkretisierung durch den Ansatz forschenden Lernens in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung werden im Folgenden vorgestellt.

3.2.1. Das Postulat der bewußten Parteilichkeit

> "Das Postulat der **Wertfreiheit**, der Neutralität und Indifferenz gegenüber den Forschungsobjekten - bisher wichtigster Maßstab für Objektivität - wird ersetzt durch **bewußte Parteilichkeit**. Bewußte Parteilichkeit wird erreicht durch eine teilweise Identifikation mit den 'Forschungsobjekten'. Sozialwissenschaftlerinnen, die ihre 'double-consciouness' bewußt und aktiv in den Forschungsprozeß einbeziehen, wird diese Teilidentifizierung nicht schwerfallen. Sie ist das Gegenteil der 'spectator knowledge' (Maslow 1966:50), die gerade dadurch erreicht wird, daß Sozialwissenschaftler ihren Forschungs'objekten' gegenüber ein verdinglichtes, desinteressiertes Verhalten an den Tag legen.... Bewußte Parteilichkeit hingegen begreift nicht nur die 'Forschungsobjekte' als Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhangs. sondern auch die Forschungssubjekte selbst. Sie ist alles andere als bloßer Subjektivismus oder bloße Einfühlung, sondern schafft auf der Basis einer Teilidentifizierung zwischen Forschern und Erforschten so etwas wie eine kritische und dialektische Distanz. Sie ermöglicht eine Korrektur subjektiver Wahrnehmungsverzerrungen auf beiden Seiten, auf der Seite der Forscher durch die Erforschten, auf der Seite der Erforschten durch die Forscher und trägt sowohl zu einer umfassenden und daher wirklich objektiven Erkenntnis der sozialen Realität bei als auch zur Bewußtseinsbildung der am Forschungsprozeß Beteiligten." (Mies, 1978, S. 47f)

Die postulierte Verschmelzung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt findet allerdings zunächst nur auf der theoretischen Ebene statt. Wie weit sie sich im realen Verhältnis der Forschungsbeteiligten untereinander umsetzen läßt, wird von vielen Faktoren abhängig sein (z.B. Persönlichkeit der Forscherin. Mißtrauen der Beforschten, Vorerfahrungen beider u.s.w.)

Die Einschätzung der Forscherin als Fremde, die in eine ihr nicht vertraute Lebenswelt eindringt, trifft zunächst auch in einem Aktionsforschungsprojekt zu.

> "Der Sozialforscher ist - sozialpsychologisch gesehen - wesentlich Fremder, ist berufsmäßiger Voyeur in der Lebenswelt, die er untersucht. Die sozialen Reglements, denen die Mitglieder ausgesetzt sind, haben für ihn keine (wenigstens keine dauerhafte) Geltung." (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 29)

Die faktische Rollendifferenz zwischen Forscherinnen und Beforschten läßt sich nicht durch veränderte Methoden und Definitionen aufheben. Es wird deshalb nur dann zu einem wirklich gemeinsamen Forschungsprozeß kommen können, wenn die vorhandenen Unterschiede als Teil des Prozesses thematisiert werden.

Größere Chancen, daß eine Annäherung beider gelingt. sind auch dann gegeben, wenn die sich begegnenden Personengruppen - Forscherin und Beforschte - nicht allzu unterschiedlichen Lebenswelten entstammen. Denn die Verständigung miteinander gelingt schwerer, je weiter die jeweiligen Erfahrungsbereiche von Forscherin und Beforschten auseinanderfallen. Sprachverhalten, Normen und Werte müssen dann erst voneinander gelernt werden und Fehlinterpretationen können nicht ausgeschlossen werden.
Bewußte Parteilichkeit für Frauen in der Forschung, zusammengefügt mit Ansätzen zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen, konkretisiert hier sowohl die methodischen Überlegungen zur Umsetzung der Parteilichkeitsforderung als auch die zum Forschenden Lernen.

Die Forderung nach Parteilichkeit durch bewußtes Einbeziehen des eigenen Frauseins gelingt im Prozeß Forschenden Lernens mit Frauen, indem das "Double-consciouness" der Sozialwissenschaftlerin erweitert wird zum Mehrfach-Bewußtsein. Denn die Meta-Ebene der Selbsterforschung im Prozeß wie auch die Meta-Meta-Ebene der Erforschung der Selbsterforschung durch die Forschungsgemeinschaft Forschend-Lernender sind wichtiger Bestandteil dieser Handlungs-Forschung.

Aus dieser Verwobenheit von Forscherinnen und Erforschten, in der beide stets an beiden Stellen stehen, ergibt sich die bewußte Parteilichkeit

unbedingt. Denn die Trennung zwischen den Beteiligten in Forscherinnen und Beforschte aufheben, bedeutet, daß sie sich über Sinn ihres Unterfangens und Vorgehens in gemeinsamer Auseinandersetzung Klarheit verschaffen - also bewußt werden und als Selbst-Einbegriffene, die ihre Position im Prozeß für sich selbst und die anderen zu klären hat, kann die Distanz zum Forschungsobjekt, das nun keines mehr ist, nicht aufrecht erhalten bleiben. Sich-hinein-begeben heißt aber auch Partei ergreifen. Als Handlungsort, an dem dieses alles geschehen kann, ist die wissenschaftliche Weiterbildung zu sehen. Mit ihr ist nach einer Definition des Club of Rome die Absicht verknüpft, in einem praxisreflexiven und wissenschaftskritischen Dialog den Erkenntnishorizont beider beteiligter Gruppen, der Wissenschaftler wie der Praktiker, zu weiten und im Lernen und Forschen gesellschaftlich "bedeutsames" und "nützliches" Wissen zu reproduzieren bzw. zu dessen Produktion anzuregen. (15)

Fügen wir diese Vorstellungen mit dem Postulat der bewußten Parteilichkeit für Frauen zusammen, so heißt das:
Frauenforschung und Frauenstudien gehören eng zueinander. In die Angebote der Frauenstudien ist die wissenschaftliche Weiterbildung zu integrieren und an ihr sollten vor allem die Frauen beteiligt sein, die die Mehrheit der Frauen insgesamt vertreten können.
Das begründet, warum Hausfrauen zur wissenschaftlichen Weiterbildung zugelassen werden sollten: um als Praktikerinnen ihres Lebensbereichs mit den Wissenschaftlerinnen in einen Austausch zu treten, der innovative Funktionen für beide, sowohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse über Frauen wie die Handlungspraxis von Frauen hat. Die Adressaten- oder Teilnehmerorientierung (16) ist durch die bewußte Parteilichkeit für Frauen aus dem Unverbindlichen gelöst und durch einen Forschungsansatz definiert, wie er durch solche Frauenforschung/Frauenbildung vorgegeben ist. In der Orientierung auf Hausfrauen als am Forschungsprozeß Beteiligte liegt bereits die Parteilichkeit für sie. (17)

Trotzdem läßt sich auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Differenz der Interessen nicht gänzlich aufheben. Es ist deshalb notwendig, eben diese in den Forschungsprozeß einzubeziehen. Dies geschieht durch möglichst klares Formulieren und Benennen der Interessen aller Beteiligten.

Die Interessengeleitetheit von Handeln und die offene Auseinandersetzung darüber bilden dann bereits den ersten Schritt des Prozesses (Ausprobieren veränderter Handlungen).
Gerade in einem Frauenforschungsprozeß scheint mir dies eine wichtige Voraussetzung für einen wirklich veränderten Ablauf.

> "Wenn Aktionsforschung als Medium der besseren und bewußteren Strukturierung von Handlungsabläufen durch die diese Verläufe Tragenden verstanden werden soll, dann ist jedes sogenannte wissenschaftliche Interesse vor allen Beteiligten unter Gesichtpunkten seiner Funktionalität für den Handlungsverlauf zu problematisieren." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 21) (18)

Daß die Interessen der "Forschungsobjekte" anders gelagert sein können als die derjenigen, die die Ergebnisse der Forschungen nutzen, wurde in den Sozialwissenschaften unter dem Stichwort "Erkenntnisinteresse" hinlänglich diskutiert.

> "...die an die Trennung des Forschungs- vom Verwertungszusammenhang gebundene Trennung der "Forschungsobjekte" von denjenigen, die die über sie gewonnenen Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für die eigenen Handlungsbereiche praktisch werden lassen. Diese Trennung ist insofern problematisch und in der wissenschaftsethischen wie erkenntnistheoretischen Diskussion - vor allem von der Frankfurter Schule - als Grundproblem der Soziologie herausgearbeitet worden, als zwischen den Interessenlagen derjenigen, über deren Handeln die Daten erhoben werden, und denjenigen, die diese Kenntnisse in ihre Entscheidungen einfließen lassen, keineswegs Übereinstimmung bestehen muß. Durch die Einbindung der Forschung in die Handlungsabläufe der Beteiligten wird diesen unmittelbare Kontrollmöglichkeit eingeräumt, bzw. muß - konstitutiv für den Arbeitsprozeß - die Interessenlage aller Beteiligten abgestimmt und zu einem Kompromiß gebracht werden, der die Beteiligten gemeinsam handlungsfähig macht." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 17)

Trotzdem kann wegen der starken Autorität der Profi-Forscher nicht automatisch von einer anderen Praxis ausgegangen werden, wenn dies methodisch auch versucht wird. Vielmehr ist im Forschungsprozeß die Interessenlage aller Beteiligten ständig zu diskutieren, um sich der gewonnenen ge-

meinsamen Grundlage stets neu zu versichern. Sie kann sonst leicht verloren gehen, ohne daß dies sofort offen zu Tage treten würde.

3.2.2 Das Postulat der Sicht von unten

"Die vertikale Beziehung zwischen Forschern und Erforschten, die **'Sicht von oben'** wird ersetzt durch die **'Sicht von unten'**. Es ist notwendige Folge der Forderung nach bewußter Parteilichkeit und Reziprozität, daß Forschung, bisher weitgehend ein Instrument zur Herrschaftssicherung, in den Dienst von beherrschten, unterworfenen und ausgebeuteten Gruppen und Klassen gestellt wird. Das gilt insbesondere für Frauen. Engagierte Sozialwissenschaftlerinnen können kein objektives Interesse an der 'Sicht von oben' haben, weil sie sonst ihrer eigenen Unterdrückung als Frau, dem ältesten Oben-Unten-Verhältnis und dem Paradigma aller späteren Oben-Unten-Verhältnisse zustimmen müßten. Die Forderung nach der 'Sicht von unten' hat wiederum sowohl eine wissenschaftliche als auch eine ethisch-politische Bedeutung.
Die wissenschaftliche Bedeutung der 'Sicht von unten' besteht vor allem darin, daß die Mängel des Ansatzes von 'oben' aufgehoben werden... Die Sicht von unten und bewußte Parteilichkeit können die Herrschaftssitution zwischen Forschern und Erforschten abbauen und so zu authentischeren und valideren Ergebnissen führen. Engagierte Sozialwissenschaftlerinnen dürften aber nicht bei diesem Ergebnis stehen bleiben. Ihr Ziel kann es nicht sein, die Wissenschaft nur um bessere, umfassendere, realitätsgerechtere Daten zu bereichern. Die ethisch-politische Bedeutung des Ansatzes von unten kann nicht von der wissenschaftlichen getrennt werden, wenn man (frau) diese methodischen Innovationen nicht wiederum den Herrschenden ausliefern will. Nur wenn die Frauenforschung bewußt in den Dienst an der Aufhebung von Unterdrückung und Ausbeutung gestellt wird, können engagierte Forscherinnen verhindern, daß ihre methodischen Innovationen zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen und zum Krisenmanagement mißbraucht werden. Konkret heißt das, daß Sozialwissenschaftlerinnen dafür kämpfen müssen, daß die Frauenproblematik nicht nur Eingang in den etablierten Forschungsbetrieb findet, sondern daß Forschungsziele und Forschungsgegenstand sich zunehmend an

den Bedürfnissen und Interessen der Mehrzahl der Frauen orientieren. Das setzt allerdings voraus, daß Sozialwissenschaftler/innen diese Bedürfnisse und Interessen kennen und bereit sind, dafür zu kämpfen..." (Wies, 1978, S. 48f)

Auch hier gilt es, dem Irrtum entgegenzutreten, daß allein das veränderte Bewußtsein von Forscherinnen bereits zu veränderten Verhältnissen in Forschungsprojekten führen würde. In der marxistischen Diskussion der "objektiven Klasseninteressen" konnten Parallelen erkannt werden. Sie vereinfachte die Wirklichkeit der Arbeiter bis zur Unkenntlichkeit. Es kann nicht im Interesse von Frauenforschung liegen, dies zu wiederholen.

In der verkürzten Formulierung, alle Frauen hätten objektiv das gleiche Interesse, liegt aber eine solche Vereinfachung. Das ist eben durchaus nicht bzw. lediglich auf einer so abstrakten Ebene wahr, daß diese These in einem Aktionsforschungs-Ansatz nicht haltbar ist. (?)

Es ist aber gerade ein Bestandteil der Sicht von Unten, die realen, nicht nur die im übertragenen, abstrakten Sinne gültigen Interessen aller Beteiligten zu analysieren und in den Prozeß einzubeziehen.

Dies geschieht im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Umsetzung der These von der notwendigen Relevierung von Wissenschaft durch die Praxis.
Sie besagt nach Nowotny, (vgl. Nowotny, 1975), daß es den Sozialwissenschaften, trotz ihres Bemühens um Praxisbezug an Relevanz ihrer Produkte für die Gesellschaft mangelt. Wissenschaftliche Weiterbildung soll u.a., so ihre offizielle Aufgabenzuweisung, durch die Beteiligung von Praktikern am Forschungsprozeß zur Herstellung von Relevanz beitragen.

"Um die potentielle Relevanz wissenschaftlicher Produkte überhaupt erkennen zu können, muß zunächst eine **Verbindung** zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und wissenschaftlichen Möglichkeiten hergestellt werden. Es muß daher Personen und Institutionen geben, die im Stande sind, am Prozeß der gemeinsamen Konstruktion von Relevanz mitzuwirken. Dieser Vorgang, den wir **Relevierung** nennen wollen, bedarf - so lautet unsere Hypothese - der kognitiven Antizipation vermeintlicher gesellschaftlicher Ansprüche

sozialer Analyse, politischer Aktion und ideologischer Inspiration' (20) in den Befreiungskämpfen der Dritten Welt entwickelt wurde, besonders in Lateinamerika.
Dieses Konzept wurde erstmals grundlegend formuliert von Mao Tsetung in seinen Schriften über den Widerspruch und die Praxis. Nach diesem Ansatz besteht das Wahrheitskriterium einer Theorie nicht in der Befolgung bestimmter methodischer Verfahren und Prinzipien, sondern in ihrem Potential, die konkreten Praxisprozesse in die Richtung fortschreitender Emanzipation und Humanisierung voranzutreiben. Dieses Potential wird jedoch nicht im Elfenbeinturm der Universitäten erworben, sondern in der Teilnahme an Praxisprozessen und der Reflexion dieser Prozesse...
Die Integration von Forschung in soziale und politische Aktionen zur Frauenbefreiung, die Dialektik von Handeln und Erkennen, wird nicht nur die Praxis verbessern, sondern auch die Theoriebildung, weil der Forschungsgegenstand nicht als statisch und homogen, sondern als geschichtlich/dynamisch und widersprüchlich erfaßt wird. Die konkrete Erfahrung von und das gemeinsame Reflektieren dieser Widersprüchlichkeiten und die historischen Veränderungen der Frauenfrage können die Mystifizierungen durchbrechen, die durch eine androzentrische Wissenschaft vom 'natürlichen Wesen' der Frau geschaffen worden sind." (Mies, 1978, S. 49f)

Faßt man Frauenforschung als die Einheit aller wissenschaftlichen Bestrebungen von Frauen auf, die Situation für Frauen grundlegend zu verbessern, dann können nicht nur Ansätze als sinnvoll betrachtet werden, die einen direkten Bestandteil von Aktionen bilden.
Die wichtige Analyse der ökonomischen Lage der Frauen z.B., die auf die Frauenbewegung und die Frauenbildungsarbeit tiefgreifende Auswirkungen hatte, sind nicht nur in der Beteiligung an Aktionen entstanden, wohl aber aus den dort geführten Diskussionen heraus und insofern als einer ihrer Teile anzusehen.

"Folgenreich für das politische Selbstverständnis der Frauenbewegung war eine der wesentlichsten theoretischen Erkenntnisse der neueren Frauenforschung: die Erkenntnis des Wertes weiblicher Hausarbeit als Voraussetzung überhaupt aller im Kapitalismus 'produktiv' genannten, als Lohnarbeit verausgabten Arbeit. Weibliche Haus-

arbeit wurde begriffen als eine Säule des Kapitalismus. Das war eine revolutionäre These gegen die Überzeugung 'Alle Macht geht von den Arbeitern aus'. Denn nun wurde es nötig, die Überlegung zu wagen, daß politische Veränderungen (auch) von den Frauen in den Stadtteilen, den Familien und Haushalten ausgehen müssen."
(Bruchhagen, Steenbuck, 1985, S.6)

Das Neue und Andere des wissenschaftlichen Ansatzes der Frauenforschung liegt nicht in erster Linie in der Veränderung der Methodologie und der Methoden, sondern in der politischen Zielsetzung, die allerdings gerade aber auch mit der Neubestimmung wissenschaftlicher Forschung einhergeht.

Die umfassende Gesellschaftskritik der Frauen macht Forschung in einem breit angelegten Sinne erforderlich. Aktionsforschung, also direkte Beteiligung von Forscherinnen an Aktionen, kann hier nur einen Teil abdecken. Frauenforschung kann auch dann zur Kritik wissenschaftlicher Erkenntnisse führen, wenn sie aus den Prämissen und mit den Methoden traditioneller Wissenschaft betrieben wird.

Die Notwendigkeit weiterer Forschung unter Einbeziehung weiblicher Sichtweisen ergibt sich, nach einmal aufgespürten Fehlern, auch aus der Forschung selbst und nicht nur durch die Beteiligung an Aktionen. (21)

Forscherinnen, die diese wissenschaftliche Arbeit betreiben, so kann die Anforderung an sie lauten, sollten jedoch an der Frauenbewegung beteiligt bleiben. Dafür sprechen vor allem zwei Gründe:

1. Ihre Forschungen werden an Qualität gewinnen, wenn sie sie zur Diskussion auch unter Nichtwissenschaftlerinnen stellen, weil sie nur so herausfinden können, ob systematische Ableitung und reale Welt verständigungsfähig bleiben.

2. Die Gemeinschaft der Frauen wird die Forscherin bestärken, ihren wissenschaftskritischen Weg fortsetzen zu können.

Frauenforschung wird hier definiert als auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Praxis bezogene Forschung. Auch wenn das nicht in ihrer Theoriebildung angelegt ist, stellt sie so eine auf Praxis bezogene Forschung dar. Deshalb müssen Verständlichkeit und Vermittelbarkeit als ihre Bewer-

tungskriterien angesehen werden. Die Forscherin selber hat die Aufgabe der Vermittlung als einen Bestandteil oder eine Ergänzung ihrer Funktion als Wissenschaftlerin mitzubetreiben (z.B. in der wissenschaftlichen Frauenbildungsarbeit).

Eine solche Beteiligung, auch wenn sie nicht theorie-immanent ist, führt doch zur Veränderung der Forscherin und ihrer Forschung. Entsprechende Modifizierungen in der Organisation des Wissenschaftsbetriebes, die solche Diskussionszusammenhänge ermöglichen, sind allerdings Voraussetzung.

Die Beteiligung von Familienfrauen im Rahmen ihrer Weiterbildungsteilnahme an der Lehre der Universitäten trägt in diesem Sinne zum Wissenschaftstransfer bei. Werden Frauen in speziellen Veranstaltungen oder in spezieller Weise im Angebot der Universität berücksichtigt, und gibt es Frauenzentren als Austauschmöglichkeit, ist damit ein weiterer Schritt getan.

In diesen Vorschlägen liegt, wie ich denke, eine wichtige Ergänzung des Weges, den Maria Mies nennt. Nicht nur Wissenschaft und Forschung sollten in die Aktion einbezogen werden, sondern umgekehrt: die Universitäten sollten sich öffnen. Die Einbeziehung von Frauen in die Entwicklung von Wissenschaft gelingt leichter, wenn beide Wege möglich werden.

Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung, verstanden als feministische Frauenbildung, kann als der konkrete Ort der Umsetzung gesehen werden. (22)
Im Prozeß Forschenden Lernens findet die geforderte Integration von Forschung in soziale und politische Aktionen zur Frauenbefreiung statt. Denn im gemeinsamen Handlungsforschungszusammenhang von Forscherinnen und Praktikerinnen greifen beide in die notwendigen Aktionen zur politischen Durchsetzung ihrer Ziele ein und unterstützen diese so. Die Auseinandersetzung mit traditioneller Wissenschaft, die zugleich Bestandteil solchen Lernens ist, gewährt Frauen tiefe Einblicke in den Entstehungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens und seiner geschichtlichen Verbundenheit mit den Entwicklungen des Patriarchats. Wissenschaftskritik kann dann auch von "außen" erfolgen und nicht nur von der Gemeinschaft der Wissenschaftler ausgehen. Auf diese Weise wird die Veränderbarkeit und Anfechtbarkeit solchen wissenschaftlichen Wissens leichter erreicht. (23)

Mehr noch als die Beteiligung der Wissenschaft an außeruniversitären Entwicklungen trägt die Anwesenheit von universitätsfernen Gruppen im "Elfenbeinturm" der Wissenschaft zum kritischen Hinterfragen von Inhalten und Formen bei. Denn bereits durch ihre Beteiligung verändern sie die Lehre der Universitäten. Durch die Möglichkeit, sich mit universitären Inhalten und Formen auseinandersetzen zu können, wird die Wissenschaftskritik aber auch auf bewußter Ebene geführt. In der Erweiterung der Kuhn'schen Vorstellung (24) von einer Gemeinschaft der Wissenschaftler auf die Gemeinschaft der Wissenschafler und Praktiker - hier der Frauenforschung und Familienfrauen - in der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Prozeß Forschenden Lernens, liegt also eine spezifische Form der aktiven Teilnahme von Wissenschaftlerinnen an Aktionen der Frauenbewegung.

Es gehört aber zu einer Einordnung von Frauenforschung als Aktionsforschung, auch kritisch die Grenzen und Schwierigkeiten von Aktionsforschung zu benennen. Verwertungsinteressen lassen sich auch hier durchsetzen, und die Interessen der Betroffenen sind in der Aktionsforschung nicht per se schon gewahrt. Hier kann es z.B. sein, daß nicht Institutionen, der Auftraggeber u.ä. ihre Interessen realisieren, sondern die auf Veränderung des Bestehenden zielende Forscherin, die den Erfolg zum Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Leistungen macht.
Indem sie ihre Forschungsaktivitäten entfaltet, reflektiert sie bereits auf die von ihr ausgelösten Lernprozesse und erwartet entsprechendes Handeln der Beteiligten, das sich, wenn erfolgreich verlaufen, publizieren läßt. Dies hat in vielen Fällen zu Mißverständnissen und Enttäuschungen geführt. Die Forscherin legte (für die Erforschten fühlbar) eben doch nicht alle Karten auf den Tisch, und die Betroffenen erwiesen sich als resistenter (auch gesellschaftlich deformierter), als dies die Forscherin ursprünglich angenommen hatte. (vgl. Krüger, Klüver, Haag, 1975) Das macht es notwendig, bereits die Themenauswahl an einen Gruppenprozeß zu binden. Denn nicht jede "Idee", die eine Forscherin verfolgt, kann mit Aktionsforschung praxisnah erforscht werden.
Wird die Zusammenarbeit zwischen Forscherinnen und Praktikerinnen nur für die Zeit und im Zusammenhang der Forschung eingegangen, ist es besonders schwer, zu einer echt empfundenen gemeinsamen Betroffenheit zu gelangen, in die die Wissenschaftlerin einbezogen ist. In der wissenschaftli-

chen Weiterbildung stellt sich dieses Problem nicht in dem Maße, weil hier bereits eine auf Dauer angelegte Zusammenarbeit existiert. Trotzdem können ...

> "... über Aktionsforschung voranzutreibende Pläne und Fragen (...) nur aus dem Handlungszusammenhang der Gruppe heraus entwickelt und erforscht werden. Sie müssen sich damit auf die Probleme beziehen, die alle Handlungsträger gleichermaßen betreffen und ihren Entscheidungen zugänglich sind. Die Ergebnisse müssen Problematisierungen innerhalb der Gruppe ermöglichen und dieser als Entscheidungsgrundlage dienen können. Gelingt dies nicht, so reinstalliert sich, wie die Erfahrungen zeigen, unter der Hand die in der traditionellen Sozialforschung bekannte und dort auch gewollte Trennung von "Forschung" auf der einen und "Untersuchungsgegenstand" auf der anderen Seite." (Krüger, Klüver, Haag, 1975, S. 19f)

Unter Punkt 3.2.5 soll hierauf noch näher eingegangen werden.

Aktionsforschung verlangt von Wissenschaftlerinnen ein zurückhaltendes und aktives Verhalten zugleich. Aktiv in der Beteiligung am Gruppenprozeß, zurückhaltend in dessen Dominierung.

Frauenforschung als Aktionsforschung formuliert den Anspruch, Menschen als solche in ihrer Ganzheitlichkeit in den Forschungsprozeß zu integrieren. Sowohl für die Forscherin als auch für die Beforschten soll das realisiert werden. Die verschiedenen Ansätze wissenschaftlicher Forschung bieten aber nur unterschiedlich stark, nie ganz Gewähr dafür, daß dies auch gelingt. Der entscheidende Moment liegt m.E. weder in der Wissenschaftstheorie noch in der Methode. Er liegt in einer veränderten Weltsicht, einer veränderten Kultur. (25)

Hier kommt der feministischen Wissenschaft und ihren veränderten Arbeitsweisen zwar eine überragende Bedeutung zu, allerdings sind ihre Bestrebungen bislang nur als Teil des Prozesses zu würdigen, nicht als Lösung. (26) Diese kann erst dann als erreicht angesehen werden, wenn tatsächlich Fraueninteressen in allen gesellschaftlichen Bereichen realisiert wurden.

Projekte zur wissenschaftlichen Weiterbildung bie-

ten als Ergänzung dieses Prozesses eine Reihe von Möglichkeiten, diesen voranzutreiben. Aber ihre konkrete Ausgestaltung muß erst erweisen, ob dieser Anspruch wirklich eingelöst werden konnte.

3.2.4 Das Postulat von der notwendigen Veränderung des Status quo

"Teilnahme an Aktionen und Integration von Forschung in Aktionen bedeutet ferner, daß die Veränderung des Status Quo als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnis angesehen wird. Das Motto für diese Vorgehensweise könnte sein: Um ein Ding kennenzulernen, muß man es verändern....
Auf die Frauenproblematik übertragen heißt das: Wir müssen anfangen, gegen Frauenunterdrückung und -ausbeutung zu kämpfen, um das Ausmaß, die Erscheinungsform, die gesellschaftlichen Ursachen dieser Unterdrückung und Ausbeutung zu erkennen...
Bei der einzelnen Frau geschieht das häufig durch die Erfahrung lebensgeschichtlicher Krisen (Ehescheidung, Ende einer Beziehung, Erfahrung von Gewalt in der Ehe usw.). Es ist diese 'Krisenerfahrung' (H. Kramert, 1977) und die Erfahrung eines Bruchs mit der von Frauen so hoch geschätzten Normalität, durch die Frauen mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert werden....
Im Bruch, (der auch immer eine schmerzliche Erfahrung ist), mit der gewohnten Kontinuität, besteht auch die Chance der Subjektwerdung für Frauen.
Das Motto der notwendigen Veränderung einer Situation zur Erkenntnis dieser Situation trifft jedoch nicht nur für die Einzelfrau und ihre Krisenerfahrung zu, sondern auch für kollektive Prozesse.... Ohne die internationale Frauenbewegung würde heute niemand von Frauenforschung sprechen.
Verstehen Wissenschaftlerinnen ihre Forschung als integralen Teil einer befreienden Aktion und setzen sie im Schnittpunkt sozialer und individueller Veränderungsprozesse an, dann können sie nicht umhin, sich in diesem Prozeß auch selbst zu verändern, als Menschen und als Wissenschaftlerinnen...." (Mies, 1978, S. 50)

In der Frauenbildungarbeit hat die These vom notwendigen Anknüpfen der Lernprozesse an Diskonti-

nuitätserfahrungen im Leben der Teilnehmerinnen längst Eingang gefunden. Sie bildet dort eine der Grundannahmen feministischer Frauenbildung. (27)
In ihr liegt auch der Kern der angestrebten Politisierung. Die persönlichen Erlebnisse sind demnach Ausgangspunkte für kollektive Handlungen. Denn indem in der Bildungsarbeit die gesellschaftlichen Ursachen des individuell Erlebten zum Ansatzpunkt kritischer Analysen gemacht werden, kann der Wunsch nach gemeinsamer Reaktion geweckt werden.

> "Politisierung bedeutet in diesem Zusammenhang wach-werden für die gesellschaftlichen Bedingungen von 'Frau-Sein'.
> Politisierung bedeutet sensibel werden für Unterdrückungsprozesse insgesamt.
> Politisierung bedeutet Lust am Wissen wollen.
> Politisierung bedeutet aber auch Ent-Täuschung und Des-Illusionierung von alten Vorstellungen und Einstellungen" (Bruchhagen, Steenbuck, 1985, S. 22)

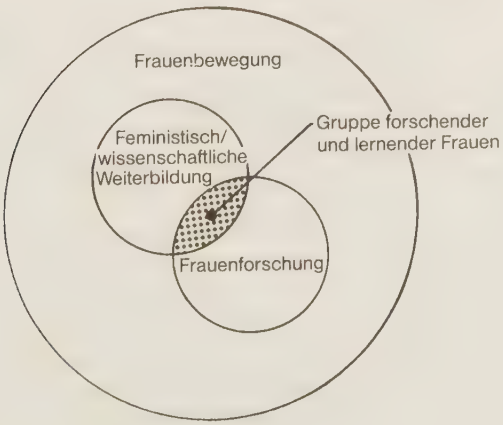
Diese Zielsetzung übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung von Familienfrauen. In ihr steht verstärkt die Überprüfung des Erklärungsgehalts wissenschaftlicher Analysen für die gesellschaftliche Bedingtheit von Frauenleben an. Dies geschieht nicht allein durch die Rezeption solcher Analysen, sondern auch durch die Beteiligung an deren Weiterentwicklung im wissenschaftlichen Diskurs. An ihm sind ja in der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie gezeigt wurde, die Laienforscherinnen im Prozeß Forschenden Lernens beteiligt.
Wie durch die feministische Bildungsarbeit der Status quo verändert werden soll, setzt sich dies auch in der Reflexion der Forschung und in der Forschung selber fort.
Denn in der Relevierung der Forschung durch die Frauen-Forscherinnen-Gemeinschaft der Wissenschaftlerinnen und Laiinnen, ist bereits ebenfalls eine Status-quo-Veränderung angelegt.

Das Postulat geht von einem erheblichen Erkenntniswert aus, der in der Beteiligung am Widerstand gegen bestehende Bedingungen und in der Diskriminierung liegt, die sich verstärkt, wenn gegen sie gekämpft wird. (28)

Auch hier besteht ein Verbindungsmoment zur feministischen Frauenbildung und zum Forschenden Lernen.

Der hohe Erkenntniswert von Aktion hat in der politischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen längst dazu geführt, Bildung und Aktion zu verknüpfen. Wird im gleichen Zug auch Aktion und Forschung vereint, treffen die individuelle Lernmöglichkeit bei der Beteiligung an Aktionen und der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn an derselben Situation zusammen. Aus der so hergestellten Theorie/Praxis/Verbindung ergibt sich ein doppelter Praxisbezug der Wissenschaft. Die in der Aktion gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse lassen sich mit denen aus der forschenden Lernsituation zusammenfügen und unterliegen so einer direkten Evaluierung. D.h. die in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfahrenen individuellen Erkenntnisfortschritte können in der Aktion sogleich evaluiert werden und im gleichen Zug wird der Curriculumentwurf der Überprüfung unterzogen.

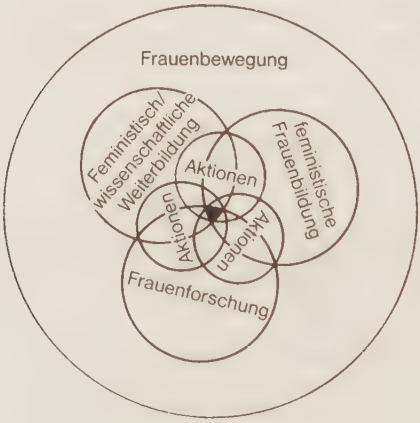
Die Verbindung, die im Rückgriff auf vorhandene Forschungsergebnisse und im Forschen an Punkten, die noch keinen ausreichenden Erklärungsgehalt bieten, besteht, bildet das auch sonst in Forschungsprozessen angelegte Vorgehen ab. Theoretische Aussagen fließen so aus der im Diskurs gewonnenen Einsicht als auch aus der in der Aktion entstandenen Fragestellung und ihrer Beantwortung. Die bisherigen Ergebnisse der Frauenforschung und ihr Aufgreifen in der Frauenbildung, Frauenbewegung, können als ein solcher Gesamtprozeß gesehen werden, bei dem feministische Wissenschaft zum Bestandteil der Frauenbewegung wird.



Jeder der Kreise bringt neue hervor, alle stehen untereinander in Verbindung bzw. erwachsen auseinander oder überlappen sich.

Die Vorstellung von einer "wertfreien", "reinen" Wissenschaft kann auf diesem Hintergrund natürlich nicht aufrecht erhalten bleiben. Wohl aber können unterschiedliche Grade von Eingebettetsein in die feministische Praxis zugelassen werden, solange Formen gefunden werden, während oder nach der Forschung in einen Austausch miteinander zu treten. Die wissenschaftliche Weiterbildung und die in sie eingebetteten Formen von Öffnung der Hochschulen bieten dazu einen positiven Ansatz.

Festzuhalten ist auch hier wieder, daß die Borniertheit von Wissenschaftlerinnen, (die bei M. Mies nur in ihrer männlichen Form angesprochen wird), nicht durch eine Veränderung der Methodologie oder durch einen Paradigmawechsel aufgehoben wird. Aktionsforscher können sich durchaus ähnlichen Übungen hingeben. Die Anerkennung der Praxis und ihrer Strukturen kann theoretisch erfolgen, ohne dies in konkrete Handlung und Verhalten von Forscherinnen auszudrücken. Geringschätzung kann sehr unterschwellig vorhanden bleiben. Auch hier liegt der Fortschritt erst in der Einbindung der Forscherin in Frauengruppen. (29)



3.2.5 Das Postulat von der Eingebundenheit der Wahl des Forschungsgegenstandes in soziale Bewegungen

"Aus dem Vorangegangen ergibt sich, daß die Wahl des Forschungsgegenstandes nicht mehr der Beliebigkeit der einzelnen Sozialwissenschaftlerin oder ihren subjektiven Karriereinteressen überlassen bleiben kann, sondern abhängig sein wird von den allgemeinen Zielen und den strategischen und taktischen Erfordernissen der sozialen Bewegung zur Aufhebung von Ausbeutung und Unterdrükkung von Frauen... Die allgemeinen Ziele der Frauenbewegung (stehen, I.B.) scheinbar den objektiven Klasseninteressen von Wissenschaftlerinnen entgegen. Ihre Identifikation mit den Privilegien ihrer Klasse überwiegt häufig ihre Betroffenheit als Frau (d.h. als Unterdrückte). Machen Frauen jedoch diese Betroffenheit zum Ausgangspunkt ihrer Forschung, dann müssen sie konsequenterweise die Vereinzelung und das illusionäre Prinzip der 'Einsamkeit und Freiheit' der 'freien' Wahl des Forschungsgegenstandes aufgeben. Das heißt keinesfalls Fremdbestimmung durch eine Bewegung, sondern heißt eher die kreative Verarbeitung einer gesellschaftlichen Prblematik durch ein Subjekt.
Engagierte Sozialwissenschaftlerinnen, die sich den allgemeinen Zielen der Frauenemanzipation verpflichtet fühlen, haben einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Klärung und strategischen Weiterentwicklung dieser Bewegung zu erfüllen (Verpflichtung vor der Geschichte). Das setzt aber voraus, daß sie ihre eigene geschichtliche Rolle in dieser Bewegung erkennen und bewußt wahrnehmen." (Mies, 1978, S. 51)

Bereits im ersten Postulat wurde die Beteiligung der Forscherinnen am Erkenntnisprozeß der Frauenforschung angesprochen. Dies wird hier noch einmal, bezogen auf den Forschungsgegenstand, aufgegriffen.

Forschung soll im Interesse von Frauen geschehen und dieses Interesse soll den Forschungsgegenstand, das Forschungsthema bestimmen.

Definiert sich die Forscherin als Teil der Frauenbewegung und nimmt sie Anteil an deren Entwicklungen, wird sie auch diese Sichtweise in ihre Forschung entsprechend einbringen.

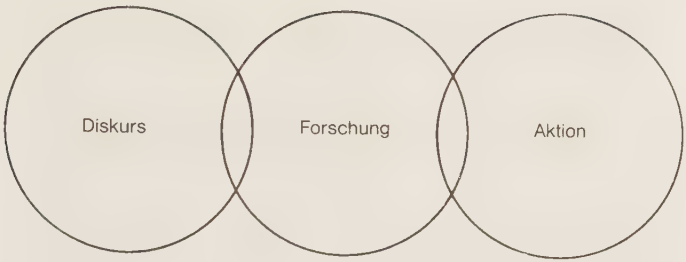
Weil aber die Aufgaben, die Frauenforschung zu

leisten hat, so sehr umfangreich sind und auf so vielen Gebieten liegen, bedarf es eigentlich keiner weiteren Eingrenzung als sie in dieser allgemeinen Zuordnung liegen.
Eine Fülle gesellschaftlicher Fragestellungen ergeben sich aus der Frauenbildungsarbeit, in die die Forscherin ja nach dem hier beschriebenen Modell einbezogen ist. Hausarbeit, weibliche Sexualität, Gewalt, Mutterschaft, Geschichte sind nur einige solcher aus der praktischen Arbeit erwachsenen Arbeitsfelder wissenschaftlicher Forschung.

Hinzu kommen alle Fragestellungen, die sich aus der Bildungsarbeit selber ergeben und solche, die der Forschung entspringen. Das sind z.B. Fragen des weiblichen Lernens, der Didaktik, Methodik sowohl im Lern- als im Forschungsprozeß, Entwicklungsschritte zu einer feministischen Gesellschaftstheorie usw.
Global und kämpferisch formuliert heißt das:

> "Entsprechend den Wurzeln patriachal-kapitalistischer Unterdrückung - ökonomische Ausbeutung und Aneignung der Reproduktionsarbeit durch den Mann und Unterwerfung des weiblichen Körpers und seiner generativen Fähigkeiten unter repressive Kontrolle - hat eine Forschung im emanzipatorischen Interesse diese Dimension patriachaler Herrschaft zu analysieren, ist individuelles und kollektives Handeln der Frauen im gleichen Interesse darauf zu überprüfen, inwieweit es diese Herrschaft angreift." (Eckart, Jaerisch, Kramer, 1979, S. 189)

Eckart u.a. nehmen lediglich eine sehr allgemeine Ortsbestimmung vor, und in der Tat kann Genaueres kaum gelingen. Das Benennen solcher allgemeinen Themen beinhaltet aber eine hilfreiche Komponente. Im Zusammenspiel von feministischer Frauenbildung, wissenschaftlicher Weiterbildung und Frauenforschung, alle als Teil der Frauenbewegung, lassen sich nämlich die Zentralthemen herausfiltern, die der Beantwortung bedürfen, die der Weiterentwicklung unseres allgemeinen Wissens dienen und zugleich der des Handlungswissens der Beteiligten und so letztendlich der Frauenbewegung.
Im Idealfall, der allerdings sicher nicht immer erreichbar ist, sind die Forschungsthemen so gelagert, daß sie, aus dem Entstehungszusammenhang der Fragestellung heraus, all diesen Anforderungen gerecht werden.



Die allgemeine Zielbestimmung feministisch/ wissenschaftlicher Forschung, die Beendigung des Unterdrückungsverhältnisses, in dem Frauen leben, und darüber hinaus aller Unterdrückungsverhältnisse, die positive Weiterentwicklung von Gesellschaft also, muß ein breites Spektrum an Forschung zulassen, muß aber auch jede der entstandenen neuen Forschungsfragen auf ihren Beitrag zur allgemeinen Zielbestimmung überprüfen. Der Zielbestimmung kommt in der Frauenbewegung die Aufgabe zu, sehr unterschiedliche Denk- und Vorgehensweisen zusammenzufügen und in Beziehung zueinander zu setzen. Sie ist als kleinster gemeinsamer Nenner zu sehen, als Symbol mit Integrationskraft. (30)

Im sozialwissenschaftlichen Forschungsbereich macht das Bewußtwerdungsprozesse über die Tragweite gesellschaftlicher Machtgefüge notwendig, und es verlangt Einsicht in deren Entstehungszusammenhang. Geschichte gehört deshalb zu den Schlüsselwissenschaften der Frauenbewegung.
Die Gemeinschaft forschender Frauen ist deshalb nicht nur eine Gruppe aus Professionellen und Laiinnen, sie ist auch interdisziplinär angelegt.

Auch hier zeigen sich wieder die direkten Verbindungen zwischen Frauenforschung und wissenschaftlicher Weiterbildung von Familienfrauen. Die Aussage über Women's Studies läßt sich genau so auch auf das Forschende Lernen in feministisch-wissenschaftlicher Weiterbildung beziehen und auf Frauenforschung generell.

"Sinnvollerweise geht ein Women`s Studies Curriculum von einem interdisziplinären Ansatz aus; das heißt, es wäre schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, sexuelle Stereotypisierungen, soziale Statuslagen und soziale Veränderungen zu betrachten, ohne sich auf zahlreiche weitere Aspekte im Leben von Frauen zu beziehen, natürlich einschließlich der Beziehung zu Männern". (Metz-Göckel u.a., 1982, S. 113)

Bei der wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen zeigt sich dies bereits in der Bestimmung der Zielgruppe (Familienfrauen). Die Eingebundenheit von Themenwahl (weibl. Lebenszusammenhang) und Forschungsgegenstand (weibl. Lernen) ergeben sich aus den Belangen der Frauen. Frauenbildung ist, in dem sie zur Verbreiterung der Frauenbewegung beiträgt, ein wichtiger ihrer Bestandteile. Für die Frauenforschung trifft das, zumindest über ihre Ergebnisse vermittelt, auch zu. Wissenschaftliche Weiterbildung ordnet sich beiden zu. Forschendes Lernen gewährleistet eine sehr weitreichende Beteiligung ihrer Teilnehmerinnen an dieser, als Prozeß zu sehenden, Zuordnung. Da feministisch/wissenschaftliche Frauenbildung, im Hinblick auf Generalisierung und Übertragbarkeit auf feministische Frauenbildung insgesamt, sich selbst Forschungsthema ist, zugleich aber auch Bestandteil der feministischen Bewegung, ergibt sich die Wahl des Forschungsthemas aus dem Prozeß.

Projekte wissenschaftlicher Weiterbildung stellen so eine Sondersituation von Aktionsforschung dar, die sich auf die Anforderungen von Familienfrauen beziehen. Denn die beteiligten Personengruppen können ihren vorgegebenen Rollen verbunden bleiben und sie zugleich partiziell aufgeben. Weil der Handlungskontext der Forschung das Lernen an der Hochschule ist, begegnen sich Teilnehmerinnen und Wissenschaftlerinnen zunächst einmal in den ihnen vertrauten Rollen. Beginnt der Forschungsprozeß, können wechselweise die Wissenschaftlerinnen zu Lernenden werden und umgekehrt. Forschungsgegenstand können sowohl die Teilnehmerinnen (z.B. Lernverhalten) wie die Wissenschaftlerinnen (z.B. Lehrverhalten) als auch der Handlungsrahmen (Universität) werden.

Das Feld liegt also in der Universität und ist doch nicht inneruniversitär im traditionellen Sinne.
Ein Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung

ist Lernprojekt und Forschungsprojekt gleichzeitg und es ist zugleich Praxis und Vorstufe der Übertragung wissenschaftlicher Forschung auf die Praxis.
Die Frage nach dem tatsächlichen Gehalt an veränderndem Potential einer Forschung verliert hier an Brisanz, weil sie in einem Gruppenzusammenhang eingebettet gestellt wird.
Frauenforschung, so könnte eine Definition lauten, ist die Gesamtheit dessen, was von Frauen mit dem Ziel erforscht wird, es Frauen zur gemeinsamen Weiterentwicklung zur Verfügung zu stellen und was über die Arbeit der Frauenbildung in diesem Sinne vermittelbar ist.

Der Rahmen ist somit weit gesteckt. Das Modell der Gemeinschaft von (sehr unterschiedlichen) Wissenschaftlerinnen und Laienforscherinnen, das durch die Verbindung von Forschung und Lehre (verstanden als wissenschaftliche Weiterbildung) zur Frauenforschung wird, verlangt demnach, was M. Jaeckel für die Bildungsarbeit mit Müttern fordert:

> "Viel Toleranz für Ambivalenzen und Verdrängungen, eigene Konfliktfähigkeit, viel Einfühlungsvermögen, Selbstreflexion und vor allem Geduld seitens der Fachkräfte" (Jaeckel, 1981, S. 59)

Und nicht nur deren Geduld ist gefragt. Frauen untereinander müssen generell Geduld mit sich und den anderen lernen. Die Eingebundenheit der Forscherinnen in die Bewußtwerdungsprozesse kann auch, genau wie in der Frauenbildung, nur langsam verlaufen. Die angesprochene Geduld, die in der Frauenbildung längst zum selbstverständlichen Bestandteil geworden ist, sollte die erweiterte Gemeinschaft der Forscherinnen auch untereinander üben lernen.

Der Bewußtwerdungsprozeß, von dem im nächsten Postulat die Rede ist, kann nur so erfolgreich verlaufen.

3.2.6 Das Postulat vom Forschungsprozeß als Bewußtwerdungsprozeß

> "Der Forschungungsprozeß wird zu einem Bewußtwerdungsprozeß, sowohl für die bisherigen Forschungssubjekte als auch für die bisherigen Forschungsobjekte. Dieser Ansatz wurde erstmalig formuliert und durchgeführt durch Paulo Freire

in seiner problemformulierenden Methode. Das entscheidende an dieser Methode ist, daß die konkrete Erforschung einer unterdrückerischen Situation nicht nur durch wissenschaftliche Experten, sondern durch die Beteiligten selbst erfolgt.... Die Frauenbewegung hat Bewußtwerdungsprozesse bisher hauptsächlich auf ein Aufarbeiten der individuellen Problematik in Consciouness Raising Groups beschränkt. Dieser mehr gruppendynamische und auf die Beziehungsproblematik konzentrierte Ansatz hat die spätkapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnisse, die zu rollenspezifischem Verhalten führen, ausgeklammert. Die problemformulierende Methode hingegen sieht die individuelle Problematik als Ausdruck unterdrückerischer Verhältnisse. Ihr Hauptaugenmerk richtet sich auf eine Untersuchung dieser Verhältnisse durch die Betroffenen selbst... Zur kollektiven Bewußtwerdung durch die problemformulierende Methode muß die Aufarbeitung der eigenindividuellen und kollektiven Geschichte treten. Die Veränderungsprozesse, denen Frauen als Gruppe im Laufe der Geschichte passiv unterworfen waren, aber auch die Veränderungen, die sie selbst durch die Frauenbewegung aktiv hervorgebracht haben (z.B. Erringung des Frauenwahlrechts), haben sie sich noch nicht subjektiv angeeignet... Doch diese subjektive Aneignung der Geschichte der eigenen Kämpfe, Leiden und Entwürfe kann erst zu so etwas wie kollektivem Frauenbewußtsein (in Analogie zu Klassenbewußtsein) führen...
Voraussetzung für eine solche Aneignung ist, daß die Wissenschaftlerinnen in einem ständigen Dialog mit Frauen innerhalb und außerhalb der Bewegung bleiben und die Ergebnisse ihrer Forschung nicht als Privatbesitz betrachten, sondern vergesellschaften." (Mies, 1978, S. 51f)

Auch hier trifft wieder zu, die Argumente wiederholen sich, daß die Gemeinschaft der Frauen die bestimmende Größe ist, wie Maria Mies in diesem Abschnitt selber anregt.

Doch auch die Probleme dieser Kooperation seien hier noch genannt. Professionelle und Laiinnen begegnen sich im Frauenzusammenhang als Vertreterinnen zweier sehr unterschiedlicher Lebensmuster.
Die Entscheidung für oder gegen Beruf und Familie wurde von den meisten beteiligten Frauen längst getroffen. Keine von beiden, auch nicht unterschwellig, als "falsch" einzustufen, sondern als

gesellschaftlich und biographisch determiniert, ist wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Arbeit.

Die tatsächliche Haltung zueinander wird also wichtig sein für die Authentizität des anvisierten Prozesses.

In der Begegnung von Frauen solch' unterschiedlicher Lebensbereiche liegt aber auch eine Chance, die gewünschten Bewußtwerdungsprozesse gegenseitig zu initiieren.

Solche Prozesse werden im Ansatz Forschenden Lernes in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung immanent realisiert. Sie sind in ihnen selbst angelegt, nicht erst später hinzugefügt. Denn "Privatheit" wird zumindest für den Erkenntnisprozeß weitgehend ausgeschlossen. Kollektivität ist eines der fundamentalen Elemente solcher Bildungs- und Forschungsarbeit.

3.2.7 Das Postulat von der Notwendigkeit einer feministischen Gesellschaftstheorie

> "Die Aneignung der eigenen Geschichte als Subjekte und als Voraussetzung der Frauenemanzipation bedeutet weiterhin, daß die Entwicklung einer feministischen Gesellschaftstheorie nicht in Forschungsinstituten entstehen kann, sondern in der Teilnahme an den Aktionen und Kämpfen der Bewegung, in der theoretischen Auseinandersetzung über Ziele und Strategien und der dauernden Diskussion mit den ehemaligen Forschungsobjekten. Das bedeutet, daß engagierte Wissenschaftlerinnen die ideologischen Klärungsprozesse innerhalb der Frauenbewegung vorantreiben müssen. Sie können sich nicht mehr mit dem allgemeinen Konzept der "sisterhood" und einer grundlegenden Frauensolidarität zufriedengeben, sondern müssen versuchen, endlich eine geschichtlich gültige Antwort für die alte zentrale Frage zu finden, wie die Frauenunterdrückung mit der Klassenunterdrückung zusammenhängt und wie beide aufzuheben wären." (Mies, 1978, S. 52) (31)

Das Interesse von Wissenschaftlerinnen, eine feministische Gesellschaftstheorie zu entwickeln, bedarf keiner näheren Ausführung. Es ergibt sich aus ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und ihrem feministischen Bewußtsein. Wie aber entsteht das In-

teresse an einer Gesellschaftstheorie bei Nichtwissenschaftlerinnen?
Im pädagogischen Prozeß Forschenden Lernens erreichen die Beteiligten, wenn der Prozeß positiv verläuft, den Punkt, an dem der Erklärungsgehalt vorhandener Theorien bzw. deren Fehlen zum Diskussionspunkt wird.

Die Neugierde auf Wissenschaft ist für alle weitgehend durch die Hoffnung bestimmt, Erklärungen zu finden, die über den bisherigen Erfahrungsrahmen und vorhandene Alltagstheorien hinausgehen. Der Ursprung wissenschaftlicher Forschung wird hier individuell noch einmal vollzogen. Er löst das gleiche Suchen aus. Vom Erklärungsgehalt vorhandener wissenschaftlicher Forschung wird Antwort auf offene Fragen erwartet. Sind diese Antworten nicht vorhanden und verspricht der Rückgriff auf Alltagstheorien keine Fortschritte, entwickelt sich die Bereitschaft zu theoriebildender Forschungstätigkeit auch dort, wo Nichtforscherinnen beteiligt sind.

Die Antworten auf die Ergebnisse solchermaßen entstandener Forschungstätigkeit sind im höchsten Grade praktisch. Das Überprüfen der Theoriebildungsansätze auf ihre Relevanz für die Praxis ist permanenter Bestandteil dieser Forschung.
Theoriebildung bedeutet also in diesem Zusammenhang:

Theorien sind Hilfen zum Handeln, sind Teil der Strategie zur Erlangung des Zieles feministischer Praxis - also der Aufhebung der Unterdrückung der Frauen.

Konkret wurde dieser Prozeß auch in der Frauenbildung bereits in Gang gesetzt, als über seinen Namen (Theoriebildung) dort noch nicht gesprochen wurde. Die wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht die Verknüpfung von Bestrebungen der Wissenschaftlerinnen und denen der Praktikerinnen.
Es liegt nahe, in dieser Verknüpfung einen Bestandteil der Theoriebildung selber zu sehen. In der Tat weist solche Verbindung auf eine qualitativ neue Form des Arbeitens hin.

Denn in der Frauenbildung wurden in der praktischen Arbeit Vorgehensweisen und Verhaltensformen entwickelt, die erst nach langjähriger Anwendung als Theoriebestandteile entdeckt und weiterentwickelt wurden. (32)

In eine feministische Gesellschaftstheorie müßten solche in der Praxis entwickelten Elemente systematisch einbezogen werden. Dies kann aber nur gelingen, wenn sie allen Beteiligten bewußt sind. Das zu erreichen, bedarf es der Begegnung und der sensiblen Wahrnehmung der Qualitäten aller Beteiligten in dieser Begegnung.

Analog zur Frauenbildung, die dies zum Lernen und Verändern im Lernen zu praktizieren sucht, wäre an die Wissenschaftlerinnen der Anspruch zu richten, in ein Miteinander der unterschiedlichen Frauen zu treten, und zwar nicht nur zum Zweck der Forschung.

Die bisherigen Vorstellungen von einem Oben und Unten in der Gesellschaft ebenso wie ein mehr oder weniger im Wissen und Können, die immer hierarchischen Charakter haben, müßten ersetzt werden durch Nebeneinander und Miteinander. Das bedeutet, eine feministische Gesellschaftstheorie läßt sich nicht entwickeln, ohne das konkrete Verhalten zu verändern. Auch hier sind Parallelen zur Frauenbildung aufzeigbar.

Die Frauengruppen dort treffen sich über die gesellschaftlichen Klassengrenzen hinweg und versuchen, Verhaltensformen zu entwickeln, die diese äußerlich bereits vollzogene Annäherung auch innerlich ermöglichen. In dieser Arbeit wurde dann allerdings auch deutlich, daß einfaches Zudecken von Ungleichheiten nicht zum gewünschten Erfolg führt. Die Auseinandersetzung mit ihnen weist einen möglichen Weg (vgl. Kap.4). Wieder ergibt sich der Theorieansatz aus der Praxis, wird aber in der wissenschaftlichen Reflexion, (an der die Praktikerinnen beteiligt sein sollten), weiterentwickelt und verallgemeinert.

Auf die wissenschaftliche Praxis übertragen richtet sich auch an sie die Anforderung, Ungleichheiten (z.B. zwischen Forscherinnen und Beforschten) nicht einfach zuzudecken und von einer theoretischen Ebene aus die Gleichheit zu postulieren, sondern in ihre Theoriebildung die Formen des Umganges mit Ungleichen aufzunehmen. In der Bildungsarbeit wie in der Forschung begegnen sich erwachsene, ungleiche Menschen. Beide Bereiche entwickelten Konzepte, wie diese Begegnungen positiv verlaufen können, wie Gegensätze überbrückt werden können. (33)

Die Vorstellungen sind sich z.T. ähnlich wenn auch

andere Begriffe gefunden werden. Die Forderung nach Partizipation, Teilnehmerorientierung usw. entstammen der Pädagogik. Die Forschung benennt ähnliche Ansätze mit Praxisbezug oder, wie hier in den Postulaten, "bewußte" Parteilichkeit, "Sicht von unten" usw.

Im Forschenden Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung findet eine maximale Annäherung beider Bereiche statt. Lehrerinnen (Teamerinnen) sind dort auch Wissenschaftlerinnen, und die Teilnehmerinnen an der Weiterbildung sind zugleich Forschungs"objekte" und Laienforscherinnen. Die Grenzen verschwimmen, und doch sind alle Beteiligten sich über ihren Part im klaren. Die faktische Eingebundenheit bleibt über alle Konzepte und Methoden hinweg eine ungleiche. Denn die Diskrepanz zwischen einer Angestellten der Universität und somit berufstätigen Frau und einer Hausfrau ohne Einkommen, läßt sich nicht wegdefinieren.
Lediglich die Formen der Verständigung können verändert werden. Dazu sind Theoriemodelle wichtige Stützen. Sie helfen, die Sichtweise des eigenen wie des Handelns anderer zu verstehen. Sie kommen aber nur dann zum Tragen, wenn sie Handeln nicht nur betrachten, sondern auch aus verändertem Handeln heraus betrachtet werden.

Gerade dieses soll in der wissenschaftlichen Weiterbildung erprobt werden:
Qualitativ andere Handlungsformen, die zu qualitativ anderem Denken führen und anderes Denken, das zu anderem Handeln führt. Frauen, denen die eine oder die andere Vorgehensweise vertrauter ist, nehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Gemeinschaft der Forscherinnen an einem Prozeß teil, der in Kontinuität und Offenheit als Begegnungsprozeß von "ganzen Menschen" sich vollzieht.

Jenseits aller Mißverständnisse und Auseinandersetzungen entwickelt sich auf dieser Basis in Realität ansatzweise das, was in eine feministische Gesellschaftstheorie gefaßt, Erklärungswert für die damit verbundene Praxis hat.

Die Vielfältigkeit der Themen, der praktischen Veränderungen, der Forschungen und ihrer Methoden läßt eine vorschnelle Einschränkung nicht sinnvoll erscheinen. Von außen gesetzte enge Vorgaben wären vielmehr die Fortführung derzeitiger traditioneller Praxis unter anderen Vorzeichen, was an sich noch nichts Neues beinhaltet.

4. DER FORSCHUNGSPROZEß

Bisher versuchte ich, die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für die feministische Wissenschaft und die Frauenbewegung aufzuzeigen. Im Folgenden soll schwerpunktmäßig deren Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit für die teilnehmenden Frauen der Bildungsarbeit betrachtet werden. Dies geschieht an einem Beispiel, nämlich dem Forschungs- und Lernprozeß zur vorne skizzierten "Schichtfrage" im Projekt Frauenstudien an der Universität Dortmund.

Die Darstellung des Forschungsprozesses soll verdeutlichen, wie sich die Fragestellung entwickelte, aus welchen Strukturen heraus der Forschungsaufbau entworfen wurde, wie sich Bildungs- und Forschungsarbeit im Prozeß ineinander verzahnten und in welcher Weise schließlich Untersuchung und Ergebnisse erarbeitet wurden.

Zuvor werden jedoch die konkret angewandten Methoden und determinierenden theoretischen Überlegungen aus dem Kapitel 3 dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen und anhand des konkreten Forschungsablaufs vertiefend diskutiert. Im Lernprozeß wie im Forschungsprozeß erfolgt der Erkenntnisfortschritt, das soll die vorliegende Arbeit zeigen, zu einem erheblichen Teil in die Handlung eingebunden. Auf anderem Wege erworbenes Wissen, etwa die Lektüre wissenschaftlicher Texte, fließt ebenfalls ein. Es treffen sich insofern unterschiedliche Stränge und werden zu einem versponnen. Gerade diese Verbindung kennzeichnet den Prozeß und ist gleichzeitig das Ziel - die Veränderung.

Im ersten Teil formuliere ich die Hypothesen, definiere die Begriffe und stelle die Methoden dar.
Der zweite Teil dient der Beschreibung des Forschungsprozesses.
Ein dritter Teil faßt die Ergebnisse der Forschung und des Lernens zusammen.

Die unterschiedlichen Lern- und Forschungszusammenhänge, die für das Gesamtvorhaben wesentlich waren, werden "Rahmen" genannt. Der Begriff ist die Kurzform für Lern- oder Forschungsrahmen. In den vorliegenden Text fließen Ergebnisse von sieben wesentlichen Arbeitsrahmen ein:

1. Rahmen Teambesprechungen

2. Rahmen Verschriftlichungen

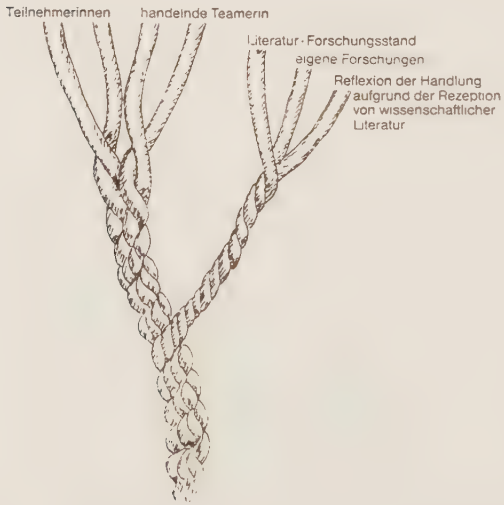
3. Rahmen Frauenstudien-Begleitseminar, Fortgeschrittene WS 83/84 bis SS 84

4. Rahmen Interviewgespräche mit Teilnehmerinnengruppen aus diesem Seminar

5. Rahmen Dissertations-Arbeitsgruppe

6. Rahmen Befragung

7. Rahmen Auswertung der quantitativen und qualitativen Materialien



Die jeweiligen Arbeitsrahmen stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind ineinander verschränkt, gehen ineinander über. Sie sind zudem von sehr unterschiedlicher Art. Auf Literaturrezeption als Erkenntnisform wurde in allen Fällen zurückgegriffen. Sie wird deshalb nicht als eigenständiger Rahmen dargestellt, obwohl natürlich für die Arbeit von Bedeutung. Getrennt wird also nach dem Gesichtspunkt des isoliert darstellbaren Beitrags zum Erkenntnisprozeß. Alle einzelnen Elemente bilden dazu ein Netz von unterschiedlichen Erkenntniszusammenhängen oder Arbeitsrahmen.

Der Prozeß, in dem ein solches Netz erarbeitet wird, ist der Lern- und Forschungsprozeß, wie er

hier beispielhaft an einer Fragestellung dargestellt ist. Er stellt ein curriculares Element der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung im Projekt dar. Vielen für das Projekt Frauenstudien erarbeiteten Curriculumelementen liegt ein solcher oder ähnlicher Forschungsprozeß zugrunde. Diese Methode des Forschenden Lernens wurde im Projekt Frauenstudien über 4 Jahre praktiziert und vervollkommnet.

4.1. Methoden der Forschungs- und Lernarbeit

Aus den bisher in der Projektarbeit geläufigen Methoden und Ansätzen griffen wir für den intendierten Lern- und Forschungsprozeß schwerpunktmäßig auf fünf zurück, die uns für unser Vorhaben unerläßlich erschienen.
Diese fünf sehr unterschiedlichen Zugangsformen waren in der Reihenfolge ihrer Bedeutung folgende:
1. Gruppengespräche
2. Partizipationsprinzip
3. Lebensweltbezug
4. Selbstevaluation
5. Erfahrungsansatz
6. Befragungen

Darüber hinaus verwandten wir weitere Methoden in begrenzten Fällen, die jedoch keine zentrale Bedeutung erlangten und/oder so geläufig sind, daß sie hier keiner gesonderten Darstellung bedürfen. Über den Methodeneinsatz wurde mit den beteiligten Frauen diskutiert. (1)

4.1.1 Das Gruppengespräch

Die meistgenutzte Methode der Entwicklung und Evaluation war im Projekt stets das Gruppengespräch.
Gruppenbildung und Gruppenarbeit waren auch im konkreten hier beschriebenen Fall die Ausgangspunkte für die Entwicklungs- und Untersuchungstätigkeit. Die Gruppen ersetzten die Einzelforscherin weitgehend und übernahmen viele dieser sonst zufallenden Aufgaben. Allerdings in einer ihrem Arbeitsvermögen angepaßten Form. Dazu mußten einige Begriffe, die zu einem Forschungsvorhaben gehören, neu geklärt werden.

So ist die "Entwicklung des Curriculums" nicht als

abgetrennte theoretische Vorphase zu sehen, sondern stellt ihrerseits bereits den Beginn der Lehr/Lerntätigkeit dar. Indem in der Gruppe geklärt wird, welche Aufgaben anstehen und wie sie zu bewältigen sind, beginnt diese mit der Entwicklungs- und der Lernarbeit zugleich.
Partizipation ist in der Erwachsenenbildung ein hinlänglich bekanntes pädagogisches Konzept. (2) Es realisert sich im hier beschriebenen Fall nicht allein bezogen auf die Lernsituation, sondern durchzieht alle Entwicklungsarbeit. Während sonst die Forscherin in einer ersten Phase allein die Lernende ist, die dann ihre Erkenntnisse in die Entwicklungsarbeit einfließen läßt, lernen bei diesem Verfahren alle, hauptamtliche Forscherinnen und Teilnehmerinnen, gleichzeitig, wenngleich auch auf unterschiedlichen Ebenen.

Schon im Aufbau wird auf diese Weise ein Prinzip zum Bestandteil der Arbeit, das außerordentlich weitreichenden Einfluß auf das konkrete Miteinander im Projektgeschehen hat. Frey beschreibt dies für eine Untersuchungsituation über ein vorhandenes Projekt.

> "Die Teamerin verschafft sich nicht Informationen über die Teilnehmerinnen, um diese besser handhaben zu können, sondern sie untersucht zusammen mit den Teilnehmerinnen deren und ihre Lage. Die Untersuchung und deren Auswertung sind Bestandteil eines gemeinsamen Lernprozesses...
> Die Erforschung der Projektpraxis hat die Funktion der Diagnose von Lern- und Kommunikationsprozessen zum Zwecke der Intervention." (Frey, 1975, S. 618)

Bezogen auf die Entwicklungsarbeit im Projekt Frauenstudien läßt sich das etwa so fassen:
Die gemeinsame Entwicklungsarbeit an dem Projektaufbau und seiner Praxis hat die Funktion, alle Elemente so zu gestalten, daß Lern- und Kommunkationsprozesse sich nach den Bedürfnissen der Beteiligten entwickeln. Jedes Element des Curriculums, so auch das hier erarbeitete, ist in der Entwicklung wie in seiner fertigen Form dieser Bestimmung unterzuordnen.

Im laufenden Prozeß der Gestaltung ergeben sich dabei, der Arbeitsform gemäß, immer wieder Veränderungen. Sie sind Ergebnisse der Evaluation, die keine weitere, von der Entwicklung getrennte Phase ist, sondern mit dieser zusammenfließt.
Da mehrere Gruppen gleichzeitig arbeiten, überneh-

men sie z.T. auch unterschiedliche Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten. Regelmäßige Plena dienen der Koordination und gegenseitigen Absprache. Es ergibt sich nach diesem Modell keine Phase, in der das Projekt entwickelt wird und keine Wissenschaftlerin die das vorhandene Projekt dann forschend betrachtet. Sondern alles wird einschließlich sofortiger versuchsweiser Korrekturen von den Gruppen in zeitgleicher Arbeit oder doch in kurzen ineinanderfließenden Phasen übernommen. (3)

Über die Dokumentation der konkreten Schritte in Form eines Gesamtberichtes sollte dieser Prozeß seit Beginn des Projektes für die Beteiligten selber, aber auch für andere, kenntlich gemacht werden.

Es wurden entsprechend vom ersten Tag des Projektgeschehens an Protokolle aller Gruppenabende gefertigt. Ergebnisprotokolle der Plena ergänzten den Bericht ebenso wie Darstellungen aller konkreten Unternehmungen. Wir erlagen dabei der Schwierigkeit, die Margret Bülow beschreibt:

> "Hier wird die Tendenz deutlich, das Projektgeschehen umfassend festzuhalten, um seine Interpretation nicht auf eine reduzierte Interpretationsbasis stützen zu müssen. In diesem Kontext ist auch der Versuch zu sehen, "Spuren" der Projektgruppenarbeit zu sichern (Protokolle, Anwesenheitslisten, Tagesordnungen etc.). Allerdings besteht dabei die Gefahr, in einer nicht mehr bearbeitbaren Materialflut zu versinken." (Bülow, Ottersbach, 1977, S. 23)

Wir trugen Material zusammen und dokumentierten, ordneten. Zur systematischen Auswertung kam es bisher nicht, weil die Fülle von Unterlagen sich einer solchen Verarbeitung aus Mengengründen entzog. Es trat im Projektgeschehen zudem nie der Zeitpunkt ein, an dem die Entwicklung sich in der Form verlangsamt hätte, daß eine solche rückbezogene Arbeit möglich gewesen wäre. (4) Im hier vorgestellten Arbeitszusammenhang gelang es erstmalig, für eine begrenzte Fragestellung den gemeinsamen Forschungs- und Lernprozeß systematisch zuende zu führen.

Der Mangel an Vorbildern verlangte von der Gruppe in der konkreten Arbeit einen Teil der Energie auf kreative Neuschaffung von Verfahren und Neudefinition von Situationen und Sichtweisen zu richten. Welcher Aufwand damit verbunden war und wie dies

geschehen konnte, war vor her nicht erfaßbar. In diesem schöpferischen Akt liegt das, was wir unter Forschung verstehen, analog zu der Neudefinition des Begriffs "Untersuchung", wie sie Heinze, Müller, u.a. vornehmen.

> "Was ist unter dem Begriff Untersuchung in der Alltagspraxis zu verstehen? Folgt man - und man kann das an dieser Stelle durchaus tun - einer gesellschaftstheoretischen Grundannahme phänomenologischer Soziologie (z.B. A. Schütz), dann konstituieren sich auf der Grundlage alltäglicher kollektiver Bewältigung von Lebens- und Überlebensproblemen in jeder Gesellschaftsgruppe bestimmte Handlungs- und Situationsdeutungen, denen unhinterfragte Geltung zugesprochen wird und die die ideelle Folie abgeben für die alltägliche Praxis dieser Gruppe. Dies einmal zugrundegelegt, läßt sich der Typus 'Untersuchungssituation' von anderen Typen alltäglichen Handelns wie folgt abgrenzen: Untersuchungen stellen DIE praktischen Tätigkeiten dar, die dem Ziel dienen, NEUE Situations- und Handlungsdeutungen - sei es für neuartige Praxiszusammenhänge, sei es im Rahmen einer Uminterpretation vertrauter Praxis - zu finden." (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 25)

Als wesentlich für eine Untersuchungstätigkeit nennnen sie, daß in ihrem Kontext

> "... gerade die Lebensweltdeutungen, die gewöhnlich den für selbstverständlich erklärten Rückhalt der gesellschaftlichen Alltagspraxis ausmachen, als fragwürdige thematisiert werden. Die Sprengung und Überschreitung der Grenzen des täglichen sozialen Routinebewußtseins oder Routinehandelns ist Konstituens der so verstandenen Untersuchungssituation. Das bedeutet, anders gewendet: Untersuchungen sind gesellschaftliche Lernprozesse, bei denen das sonst Nichthinterfragte als hinterfragbar thematisiert, der geltende soziale Horizont dessen, was eine Gesellschaft oder was gesellschaftliche Gruppen wahrzunehmen in der Lage oder bereit sind, erweitert wird." (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 25)

Gerade dies war durch die Neuartigkeit der Handlungen (Entwicklung eines Curriculums zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen) und des Handlungskontextes (Hochschule) für alle Beteiligten gegeben.

4.1.2 Partizipationsprinzip

Wo die Trennung zwischen untersuchendem Lernen (Forscherin) und rezeptivem Lernen (Teilnehmerinnen) aufgehoben wird, sind alle gleichermaßen am Prozeß beteiligt, wenn auch nach wie vor in unterschiedlichen Rollen.
Partizipation bedeutet also möglichst weitreichendes Einbeziehen der Teilnehmerinnen in alle, das Projekt betreffenden Handlungen und Beteiligung der Forscherin an den Prozessen der Gruppe.

> "Richtung und Ausmaß des Lernprozesses des Untersuchenden werden bestimmt durch Richtung und Ausmaß des Lernprozesses des Untersuchten." (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 26)

Diese Grundprämisse kann aber nicht nur in der Organisation von Lern- und Forschungsprozessen zum Ausdruck kommen, sondern muß auch darüber hinaus in der Methodenwahl berücksichtigt werden.
Das Methodenarsenal der empirisch- analytischen Sozialforschung kann deshalb weitgehend nicht verwendet werden. Aber auch in der Handlungsforschung entwickelte Methoden bedürfen der Modifikation und Ergänzung. Dies zumal es sich um eine andere Gruppe von Akteurinnen handelt, als in den meisten in der Literatur beschriebenen Projekten. (5) Es gerät leicht aus dem Auge, daß auch die Aussagen solchermaßen angelegter Forschung anderer Art sind, als das bei traditionelleren Verfahren der Fall wäre. Nicht nur das Gegensatzpaar quantitativ/qualitativ ist hier zu nennen. Auch die Gegenstände der Aussagen verändern sich.

So wurde viel über die lebensweltlichen Bedingungen der Teilnehmerinnen und deren Einbeziehen in den Projektalltag gearbeitet. Die soziale Schichtzugehörigkeit der Teilnehmerinnen wurde dagegen lange Zeit nicht angesprochen, weil sie sich als Thema den Teilnehmerinnen nicht stellte. Das möglichst konsequent verwirklichte Partizipationsprinzip ließ uns nur solche Themen aufgreifen, die sich aus der Gruppe heraus ergaben.

4.1.3 Lebensweltbezug

Aus den bisher genannten Prinzipien der Arbeit ergibt sich, daß die Untersuchungstätigkeit sich

nicht willkürlich auf die unmittelbaren Lernvorgänge oder die unmittelbar lernbezogenen Persönlichkeitsdimensionen von Teilnehmerinnen und Teamerinnen beschränken durfte. Der Untersuchungsrahmen mußte so weit gespannt sein, daß er den Gesamtbereich der jeweiligen Lebenswelt der Beteiligten umfaßte. (vgl. Klüver, 1972, S. 159 f)

> So war die Einbeziehung der Kategorie "Lebenswelt" in die gesamte Entwicklung des Projektes, sowohl seiner organisatorischen Struktur, wie auch der inhaltlichen, wichtigste Maßnahme. Einige der angewandten Methoden richteten sich daran aus. (6)

Unter sozialer Lebenswelt verstanden wir, nach Heinze, Müller, u.a. kollektive Einheit von Individuen,

> "...deren Praxis funktional aufeinander bezogen ist und die in derselben sozialen Szenerie (Situation) zusammen handeln". (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 27)

Bezogen auf unser Projekt war dies also die Familiensituation der Teilnehmerinnen und Teamerinnen, die in ihrer Unterschiedlichkeit bereits von der ersten Begegnung an ein Thema für Lebenskonzept-Diskussionen lieferte.

Für das Einbeziehen der Lebenswelt in die Entwicklungsarbeit des Curriculums hatten wir uns sehr unterschiedlicher Methoden bedient; die zunächst von den Teamerinnen vorgeschlagen, mit den Teilnehmerinnen diskutiert oder auch in Seminaren erprobt wurden, an denen die Frauen wahlweise teilnehmen konnten.

- Gruppengespräch
- Rezeption der Literatur zur Lebensituation von Familienfrauen
- Collagen zu verschiedenen Themen, die die "Lebenswelt" der Teilnehmerinnen und ihr Verhältnis zu Bildungsangeboten betrafen.
- Biographie-Arbeitsgruppe

Vom gemeinsamen Ausflug ins Grüne, über den Frauenstammtisch, den privaten Gruppentreffen bis hin zu Seminaren war alles darauf gerichtet, die lebensweltlichen Bedingungen der Frauen für alle

(auch sie selbst) sichtbar werden zu lassen und als bewußt gesehenes Element in das Curriculum einfließen zu lassen, und zwar in den organisatorischen Lernaufbau, wie in den inhaltlichen. (7)

Die in den Collagen enthaltenen und bildhaft formulierten Aussagen gaben ersten Aufschluß über die Hoffnungen der Teilnehmerinnen und die Vorstellungen der Teamerinnen zur Aufgabe von wissenschaftlicher Frauenbildung, wie sie im Projekt geleistet werden sollte, aber auch drüber, welche Mängel die derzeitige Lebenswelt der Teilnehmerinnen kennzeichnen, wie:

- immer auf der Suche gewesen - jetzt vielleicht gefunden - die Gruppe, in der Lernen und Leben Spaß macht

- das kann doch nicht alles gewesen sein - Frauenstudien als neuer Anfang, nachdem schon das Ende sichtbar war

- gemeinsam mit anderen und nicht allein in einen neuen Abschnitt

- anders als bisher weiter - unter Frauen neue Hoffnungen durch neue Erlebnisse

waren für die konkrete gemeinsame Lernsituation und ihre Anlage bestimmend.

Es wurde die Hoffnung auf eine weitgehend kollektive Bewältigung des weiteren Lebensweges in der Gemeinschaft der Frauen angesprochen, ebenso die Hoffnung, durch Lernen in der Gemeinschaft den neuen Abschnitt im Leben besser bewältigen zu können und des weiteren die Hoffnung, noch einmal mit neuer Kraft unter neuen Bedingungen "etwas Neues" in Angriff nehmen zu können.

Die Unzufriedenheit mit der bisherigen Lebenssituation wurde zum Ausgangspunkt für die neue Lernphase. Die z.T. vagen Hoffnungen sollten durch die gemeinsame Arbeit konkretisiert und der Realität nähergebracht werden. Eine weitere für die Entwicklung des Curriculums wichtige Aussage war die vielfach geäußerte Befürchtung, alte und neue Anforderungen nicht verbinden zu können.

Der gesamte organisatorische und erste inhaltliche Aufbau der Frauenstudien wurde anhand der Aussagen zur
- unterschiedlichen Belastung durch die Familien

- Hoffnung auf Einbindung in eine Gruppe
- Suche nach Neuem
- Wille, an der Entwicklung von Neuem mitzuwirken
- Wunsch nach gemeinsamer Entwicklung von Zukunftsperspektiven

ausgerichtet. Diese Orientierungen ergaben sich aus der Gruppenarbeit mit den Frauen. Sie flossen in den hier dargestellten Forschungs- und Lernzusammenhang als determinierendes Element ein.

4.1.4 Selbstevaluation

Im Mittelpunkt unserer pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit stand die Selbstevaluation, als ihrerseits beide Bereiche befriedigende Methode der Curriculumentwicklung.

Diese Handlungs- und umsetzungsorientierte Evaluation, wie wir sie im Projekt Frauenstudien betrieben, wird bei Frey wie folgt beschrieben:

> "Handlungsorientierte Evaluation stellt ein DISKURSIVES UNTERSUCHUNGSPARADIGMA dar. Dieser Diskurs - als ein methodisch reflektiertes Evaluationsphänomen - bezieht sich auf die jeweiligen Projekt- (Untersuchungs-)Ziele und schließt sich an die wechselnden Praxiserfahrungen im Veränderungsprozeß an. Aufgewertet werden alle jene Untersuchungssituationen, in denen man nicht nur bestimmte Hypothesen empirisch testet, sondern lernt, die 'richtigen' Fragen zu stellen. Hinter der Vorstellung: Handlungsorientierte Evaluation als ein allmählicher Zielfindungs- und Zielkonkretisierungsprozeß, bei dem es darum geht, die 'richtigen', angemessenen, praktizierbaren Ziele für die Praxis zu finden steht die Überzeugung, daß sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker die Praxis nicht genügend kennen. Beide sind in ihrer Arbeitsauffassung und Alltagspraxis verdinglicht. Das Modell des PRAXISORIENTIERTEN DISKURSES impliziert eine - wenngleich nur partiell mögliche - Aufhebung dieser Verdinglichung. Durch Praxisveränderung verändern sich die Möglichkeiten und Perspektiven gesellschaftlich-theoretischen Denkens und damit die Zielperspektive. Handlungsorientierte Evaluation schließt ganz bestimmte - dem naturwissenschaftlichen Modell der Sozialforschung entlehnte- objektivistische Untersuchungskonzepte aus bzw. wertet sie ab zugunsten von Untersuchungsmethodologien, die den ALLTAGSCHARAKTER und das sub-

jektive Moment in humanwissenschaftlichen Untersuchungen betonen. Aufgewertet werden INFORMELLE UNTERSUCHUNGSSITUATIONEN (explorative Verfahren) wie informelle Interviews, teilnehmende Beobachtung oder einfaches Sammeln anfallender Materialien und Dokumente. Eine weitere Gewichtsverschiebung bezieht sich auf die Verwendung KOMMUNIKATIONSOFFENER METHODEN sowie auf das Konzept der SUBJEKTIVEN VALIDIERUNG." (Hervorhebungen durch den Autor, Frey, 1975, S.621 f)

Diese Selbstevaluation stellte für uns eine Methode dar, bei der die eingebrachten lebensweltlichen Bezüge in idealer Weise mit dem Forschungs- und Veränderungsvorhaben verknüpfbar waren.

4.1.5 Erfahrungsansatz

Auf den Zusammenhang von Frauenbewegung und Frauenbildung wurde bereits mehrfach hingewiesen. In den amerikanischen Consciouness raising groups (8), die Vorbilder für die deutschen Frauengesprächskreise waren, wurden die Schwerpunkte der inhaltlichen Auseinandersetzung in der Frauenbewegung gefunden, aber auch wichtige methodische Ansätze vervollkommnet.
Daß auch Erfahrungen von Frauen wissenschaftsfähig sind, d.h. als Grundlage und Ausgangspunkt für Forschungen dienen können, wurde hierdurch belegt, wenngleich dies bis heute umstritten blieb. Das Ziel, Wissenschaft und Alltag zum gegenseitigen Nutzen wieder vermittelbar zu machen, ist in seiner starken Ausrichtung auf Praxis problematisch, weil es dazu der Neubestimmung des Stellenwertes bedarf, den alltägliche Forschung und Erfahrung für den Wissenschaftsprozeß haben.

"Das massive Faktum einer gesonderten Wissenschaftssparte - Human- oder Gesellschaftswissenschaft - und die organisatorische wie ideenmäßige Verselbständigung dieses Wissenschaftsbetriebes gegenüber dem alltäglichen Gesellschaftsprozeß, wie die einzelnen Gesellschaftsmitglieder ihn erfahren, läßt leicht die Selbstverständlichkeit vergessen, daß die empirische Untersuchung der sozialen Umwelt eine praktische Tätigkeit ist, die zum festen Bestandteil jeder alltäglichen Lebenspraxis gehört." (Heinze, Müller, u.a., 1975, S. 24 f)

Dem Aufspüren und, im diskursiven Prozeß, Neube-

stimmen dieser Alltagserfahrungen kommt im Rahmen der Projektarbeit eine erhebliche Bedeutung zu. Sie knüpft damit an Frauenforschungsergebnisse an. Dort hat sich der Erfahrungsansatz in der Forschung für einige Wissenschaftsbereiche als außerordentlich fruchtbar erwiesen. Sie führte z.B. durch die Biographieforschung in den Geschichtswissenschaften zur völlig neuen Sicht historischer Ereignisse und Abläufe.
Die konkrete Überprüfung, inwieweit auch andere Disziplinen sinnvoll auf diesen Ansatz zurückgreifen können, steht noch aus. Für die Pädagogik, insbesondere die Erwachsenenpädagogik, ist der Erfahrungsansatz eine sehr wesentliche Methode. Er ist im Projektgeschehen der "Frauenstudien" durchaus nicht nur ein didaktischer Trick, um die Motivation zu steigern oder kognitive Lernvorgänge zu erleichtern, sondern ein strukturierendes Moment.

Erfahrungsorientierte Lernkonzepte wurden bisher sowohl in der Erwachsenenbildung, von z.B. Negt (9), als auch für die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Krüger, 1984) entwickelt. Die Erfahrungsbegriffe, von denen in den genannten beiden Fällen ausgegangen wird, unterscheiden sich jedoch erheblich.
Während Negt sich auf den dialektischen Erfahrungsbegriff bei Hegel bezieht, legt Krüger seinen Ausführungen einen Begriff von Erfahrung zugrunde, wie Kolb ihn entwickelte. (10)

Der wesentliche Unterschied besteht darin, daß nach Negt/Hegel Erfahrungen weit mehr sind als Erlebnisse. Sie stellen bereits eine spezifische Verarbeitungsform von Erlebnissen dar. In Erfahrungen sind bereits bestimmte Erkenntnismomente angelegt, die somit auch Handlungsperspektiven eröffnen.

Soziale Erfahrungen bilden die Realität nicht einfach ab, sondern entwickeln sich in der handelnden Auseinandersetzung mit der Realität. Hierbei werden sowohl das Individuum als auch die gesellschaftliche Realität geprägt. (vgl. Negt, Kluge, 1974)

Der Kolb'sche Erfahrungsbegriff ist begrenzter. In dem von ihm entwickelten Zyklus des Lernens wird bereits die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung von Ereignissen, Gegenständen und Zusammenhängen als Erfahrung eingestuft. An die so beschriebene Erfahrung schließt sich in seinem Modell die reflektierte Beobachtung, daran die abstrakte Be-

griffsbildung und das aktive Experimentieren an. Der Kreis schließt sich, in einer neuen Erfahrungsfähigkeit beginnt ein neuer Zyklus. (vgl. W. Krüger, 1984, S. 129)

Für die Bildungsarbeit mit Frauen kann der stark an kognitiven Prozessen orientierte Erfahrungsbegriff, wie Kolb ihn entwickelt, kaum Verwendung finden. Gerade die Integration von sinnlichen Dimensionen und ganzheitlichen Vorgehensweisen kennzeichnet den Erfahrungsansatz der Frauenbildung und muß auch für den der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Frauen gelten.

In der phänomenologisch orientierten Soziologie bei Schütz findet sich ein Begriff von Erfahrung, der dem Negts nahesteht und der für die Frauenbildungsarbeit von Interesse ist. (vgl. Schütz, 1974)

Erfahrung meint hiernach sowohl einen Prozeß als auch einen Strukturzusammenhang. Erlebnisse, Ereignisse und Wahrnehmungen werden danach unbewußt in "Schemata der Erfahrung" eingeordnet. Diese Erfahrungsschemata stellen Sinnzusammenhänge dar, die der Einordnung empirischer Tatsachen dienen. Schütz nennt den Prozeß der Erfahrung; "synthetische Rekognition von Erlebnissen auf der Basis vorhandener Wissenselemente".

Erfahrungsschemata sind also Deutungsmuster. Neue Wahrnehmungen werden mit vorhandenen verglichen und wenn sie denen nicht widersprechen, integriert.
Erst die Abstraktion des unmittelbar Erlebten durch dessen Einordnung in größere Sinnzusammenhänge ermöglicht die Umsetzung von Erfahrung in Handlungsfähigkeit. (vgl. Schütz, 1974)

Diskontinuitäten im Lebensablauf, wie sie weitgehend den Ausgangspunkt der Bildungsteilnahme der Frauen bilden, sind so gesehen Erfahrungen, die sich nicht unmittelbar in die vorhandenen Deutungsmuster fügen lassen und so zu Verunsicherungen und zur Bereitschaft beitragen, neue zu entwickeln.

In der feministischen Bildungsarbeit mit Frauen geht es entsprechend auch um die Entwicklung neuer Sinnzusammenhänge und auf dieser Basis entwickelter neuer Handlungsfähigkeit.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung stellt das insofern eine Herausforderung dar, als in der

Verknüpfung von vorhandenen Erfahrungen und der hohen Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen, ein spezifisches Lernverhalten liegt, das für die feministische Bewegung, die Frauenforschung und natürlich die Frauenbildung von erheblichem Interesse sein muß und die es in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu konkretisieren bzw. methodisch voranzutreiben gilt.

Die in der Frauenforschung angelegte Wissenschaftskritik kann auf diesem Hintergrund um konkrete Ansätze veränderter Forschung durch das Einbeziehen von Frauen ergänzt werden, deren spezifische Lebenssituation (die in ihrem Lebenskonzept angelegte Diskontinuität, die zur veränderten Erfahrungsbereitschaft und Handlungsbereitschaft führen kann), wissenschaftlicher Auseinandersetzung bedarf bzw. in diese einfließen sollte.

4.1.6 Befragungen

Das sozialwissenschaftliche Instrument "Befragung" ist innrhalb der Wissenschaften hinlänglich kritisiert worden. In Kapitel 3 führte ich bereits Bergers's Empirie-Kritik an. Es soll deshalb nicht näher auf die einzelnen Kritikpunkte eingegangen werden., genannt werden sollen dagegen die Elemente, die für den hier beschriebenen Forschungsprozeß von Wichtigkeit waren.

Denn Teil des Lern- und Forschungsprozesses war neben den ausführlich betriebenen qualitativen Untersuchungen auch eine quantitative Erhebung.

Wo jedoch auf eine Befragung als Methode innerhalb des Handlungsforschungsansatzes zurückgegriffen wurde, behielten die daraus gewonnenen Ergebnisse einen anderen Stellenwert, als das bei empirischen Untersuchungen sonst der Fall ist.

Sie wurden nicht als "Geheiminformationen" von der Forscherin erhoben, sondern gemeinsam erarbeitet, um auf diese Weise zu Aussagen zu gelangen, die in kurzer Form in die Gruppe zurückgebbar waren. Wichtig ist bei einer solchen Rückkoppelung die hinter bestimmten Verhaltensweisen, Meinungen, Aktivitäten verborgenen Bewußtseinsstrukturen und gesellschaftlichen Zusammenhänge zu diskutieren, um so eine methodische Aufarbeitung vorher nichtthematisierter Selbstverständlichkeiten zu erreichen. Sie sind ein Element der Handlungsforschung,

das auf anderem Wege deren Ergebnisse überprüfen soll, allerdings so, daß alle Aussagen in den Prozeß eingebettet bleiben.

Die Befragung hatte aber zwei weitere Ziele. Sie diente neben der Auseinandersetzung über die Ergebnisse auch dem kritischen Hinterfragen der Methoden sowie der wissenschaftlichen Forschungsinstrumente, die oberflächlich gesehen allen Beteiligten die vertrautesten sind. (11) Und es war möglich, über eine Befragung eine "Veröffentlichung" der Forschungsthemen von der kleinen Teilgruppe der Frauenstudienteilnehmerinnen (Dissertations-Arbeitsgruppe) eine größere, mehr Frauen einschließende Gruppe zu erreichen.
Durch die Befragung kam zudem einerseits eine Konfrontation der Forschungsgruppe mit ehemals selbst vertretenen Thesen zustande, andererseits eine Verbreiterung der Diskussionsgrundlage in der Gruppe.

In der Anwendung, wenn sie in einem gemeinsamen Forschungsprozeß von Befragungen als Methode integriert sind, fließen diese Ansätze ineinander. Denn um eine bestimmte Methode zum Einsatz zu bringen, muß sie zuvor diskutiert werden. Während der Anwendung übernehmen Gruppenmitglieder Teilaufgaben (z.B. Interviews) und werden so mit den methodischen Problemen konfrontiert, die sich jeweils in der Handlung stellen. Diese sind dann wiederum Themen für Diskussionen, ebenso die Ergebnisse, ihre Aussagekraft, ihre Fehlerquote etc.

Die im Forschungsprozeß intendierte Veränderung bezieht sich ganz weitgehend darauf, Gegebenes zu hinterfragen. Das gelingt leichter, je offener das "Zustandekommen" des Gegebenen sichtbar wird. So wie die Geschichtlichkeit von derzeitiger weiblicher Lebensrealität notwendig vermittelt werden muß, um sie als veränderbar begreifen zu können, so bedarf es in einem auf Veränderung angelegten Forschungsprozeß einer nachvollziehbaren Methode.

Bis auf die Probleme empirischer Erhebungen, die sich aus der Anwendung statistischer Verfahren ergeben, sind auf diese Weise alle anderen im Prozeß thematisierbar. Das gemeinsame Vorhaben und die gemeinsame Durchführung stellen dabei eine methodische Variante von Gruppenarbeit dar, die dem Gruppenprozeß förderlich ist, wie dies intensive praktische Arbeiten zumeist sind. Befragung ist in diesem Sinne nicht nur eine soziologische, sondern auch eine pädagogische Methode und wurde

vorwiegend unter diesem Aspekt eingesetzt.

Bülow und Ottersbach formulieren Anforderungen an die angewandten Methoden, wie sie auch im hier darzustellenden Prozeß bestimmend waren:

> "Der Prozeß der Anwendung von Methoden soll den Gruppenprozeß vorantreiben, indem in Übereinstimmung mit den politischen Zielen Konsens über die anzuwendenden Kategorien erreicht wird. Durch diesen Prozeß wird der Konsens in der Gruppe auch allgemein gestärkt und eine Fortführung der Arbeit erleichtert.
> Hier werden also Kategorien, die zur Erstellung eines empirischen Instruments notwendig sind (wie Fragen eines Fragebogens, Kategorien für eine Inhaltsanalyse etc.), als Kriterien in die Diskussion eingebracht, so daß sie 'als effiziente Steuerungsmittel zur gezielten Intervention in den Gruppenprozeß ... fungieren.'" (Bülow, Ottersbach, 1977, S.11)

Die "Entfremdung des Menschen von dem Menschen" setzt sich leicht in der eigenen Forschungspraxis fort, wenn die Methoden nicht einer grundsätzlichen Kritik unterzogen werden.
Die klassischen Untersuchungsmethoden, insbesondere die Befragung, lassen, wenn sie alleine stehen bleiben, Lernen nur auf einer Seite zu.
Die Ergebnisse empirisch-analytischer Verfahren führen zu Erfahrungen für die Forscher, die im günstigsten Fall dann als 'feed-back' an die Betroffenen zurückgemeldet werden.
Es ist aber das Ziel Forschenden Lernens, solche Erfahrungsprozesse für alle möglich zu machen, zu sichern und selbst noch in darauf aufbauende Handlungsschritte (-strategien) einzubringen.

Hier liegt aber auch einer der Gründe, Befragungen als Methode nicht einfach abzulehnen. Auch einige der Kritikpunkte werden erst dann für alle sichtbar, wenn Erfahrungen mit ihnen vorliegen. Das macht es notwendig, einen Weg zu finden, der auch die kritisierten Methoden einbezieht. Zum wesentlichen Teil des Forschungsprozesses werden auf diese Weise solche Diskussionen, die sich - auf den zu erforschenden Inhalt bezogen - mit der Methodenwahl, ihrem Für und Wider auseinandersetzen.

Traditionelle Methoden der empirischen Sozialforschung können demnach zwar nicht einfach ad hoc prozeßsteuernd eingesetzt werden. Sie können nach

Abklärung der Bedingungen für ihren Einsatz aber durchaus sinnvoll eingesetzt werden. Denn durch das Weitertragen der Forschungsfragen in die Gruppe der anderen Lernenden, nicht im engen Sinne beteiligten Frauen, liegt ein wünschenswertes Element für das Gesamtprojekt.

Die Diskussion der Methodenwahl schließt eine wichtige Voraussetzung ein, die im Prozeß immer gegeben sein muß: Die Veränderung der Methoden, eine Verschiebung ihrer Gewichtung u.ä. Die Methode ist in einem Forschungs-Lernprozeß die konkrete Form, mit der versuchsweise neue Erkenntnisse erschlossen werden. Einige haben sich dabei im Laufe mehrerer Prozesse als wichtig und grundlegend erwiesen. Sie kennzeichnen sozusagen das Vorhaben. (12)

Befragung ist in diesem Sinne als "aktivierende" Befragung zu sehen, also in einer Form, die nicht voll standardisiert ist und so noch Spielraum für Gespräche läßt.
Gerade in der Frauenbildungsarbeit, wo durch scheinbar harmlose Fragen tiefe Verletzungen berührt werden können bzw. Gedankenketten in Gang gebracht werden können, mit denen die Befragte im Sinne der Frauenbildungsarbeit nicht allein gelassen werden sollte, ist es nicht zu verantworten, wenn das erhebliche Mitteilungsbedürfnis der Befragten nicht akzeptiert, sondern in enge Frage/Antwort/Kategorien gepreßt wird.

Befragungen im traditionellen Sinne lassen die Frauen mit angerissenen Problemeng allein.

Aktivierende Befragungen setzen allerdings einen Handlungszusammenhang voraus, in den die Aktivierte eintreten kann. Das ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Frauen nicht nur gegeben, sondern auch angestrebtes Ziel.

4.2 Thema des Forschungs- und Lernprozesses

Es wurde bereits mehrfach betont, daß die Themenwahl in den Forschungsprozeß integriert erfolgt (siehe Abschnitt 4.4 Beschreibung). Wenn im Folgenden nun die Inhalte des Forschungsprozesses losgelöst von diesem dargestellt werden, so dient das der besseren Klärung der Problematik. Eine solche komprimierte Darstellung hat es im laufenden Prozeß nicht gegeben, stattdessen aber eine

ständige Auseinandersetzung mit der Fragestellung in Form von Gesprächen auf allen Ebenen.

4.2.1 Frauen in den Schichttheorien (13)

Den Schichttheorien, wie sie in der Soziologie entwickelt wurden, liegt die Annahme einer aus ungleichen Gruppen gestaffelt aufgebauten Gesellschaft zugrunde. Unterschiedliche Merkmale verbinden die Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe und trennen sie von den anderen.

> "Eine allgemeine THEORIE der sozialen Schichtung, die alle Besonderheiten der gesellschaftlichen Entwicklung umfaßt, gibt es nicht. Jede Gesellschaft kennt die ihr eigenen sozialen Gruppen, Klassen und Schichten, hat eine von den anderen abweichende Hierarchie und schätzt die Bedeutung der sozialen Ungleichheiten anders ein. Daher erklärt sich auch die VERSCHIEDENHEIT der THEORIEN sozialer Schichtung. Trotz dieser Verschiedenheit eignet ihnen eine Gemeinsamkeit, die in der Überzeugung besteht, daß die nach Wissen, Macht, Reichtum, Ansehen usw. gegliederten Gesellschaften nur lebensfähig sind, wenn die Grenzen zwischen den sozialen Gruppen durchlässig sind. Ein Gesellschaftssystem, das unabänderlich an der historisch gewordenen sozialen Schichtung festhielte, würde sich selbst permanent Konflikten aussetzen...."
> (Hervorhebungen durch den Autor, Krämer, 1983, S. 20f)

Die meisten Vertreter von Schichttheorien gehen von der Familie als einer geschlossenen Einheit innerhalb des Schichtensystems aus.
Die Zugehörigkeit der Familie zu einer sozialen Schicht ergibt sich durch den sozio-ökonomischen Status des Haushaltsvorstandes.

Zwei wichtige Annahmen liegen diesem Vorgehen zugrunde:

1. Der Status der Frau ist dem des Ehemannes gleich.

2. Die Ungleichheiten zwischen Mann und Frau in der Familie werden als unerheblich für die Struktur von Schichtsystemen gesehen. (vgl. Christine Delphy, 1981)

Ann Oakley faßt die Aussagen von Parkin zur

Schichtzugehörigkeit von Frauen - die sich mit den oben genannten decken - wie folgt zusammen: (14)

Parkin geht davon aus, daß nur bei Frauen, die sich selbst nicht mehr ausschließlich familienbezogen begreifen, das Geschlecht ein sinnvolles Schichtmerkmal ist. Einen Beleg für seine Aussagen über Frauen und ihre Schichtzugehörigkeit bleibt Parkin aber schuldig. Er sieht in der Familie die wichtigste Einheit und geht verallgemeinernd von dieser Annahme aus.
Die Basis der Überlegungen ist demnach die "normale" Kernfamilie mit Mann/Frau und Kindern, in der der Vater der Ernährer ist.

Allerdings ist innerhalb der letzten 10 Jahre die Wahrnehmung für die Unterdrückung der Frauen geschärft worden, was bei einigen Autoren auch zu veränderten Aussagen über weibliche Schichtzugehörigkeit geführt hat.
Vorschläge, das Geschlecht zu einem Merkmal für Schichtung zu erheben, kamen z.B. von Gerhard Lenski. (15)

Systematisch infrage gestellt wurde das Vorgehen der Sozialwissenschaften jedoch erst durch Frauenforscherinnen. Die Grundlage hierzu lieferten frühe Feministinnen, die das Verhältnis von Mann und Frau neu thematisierten.

4.2.2 Kritik der Schichttheorie

Die Analysen der Frauenbewegung zur Arbeit und zur Entstehungsgeschichte kapitalistischer Gesellschaften führten zu anderen Ergebnissen als in der männlichen Wissenschaft. In ihrer Folge mußte auch die Stellung der Frau in der Gesellschaft neu bestimmt werden. (16)

Zu einem Schlüsselsatz, der sowohl die Stellung der Frau zum Mann als auch zur Gesellschaft wie die Geschichtlichkeit der Situation umreißt, wurde die Aussage von Galbraith:

> "Die Umwandlung der Frauen in eine auf unsichtbare Weise dienende Klasse war eine ökonomische Leistung ersten Ranges. Dienstboten für gesellschaftlich unterbewertete Arbeiten standen einst nur einer Minderheit der vorindustriellen Bevölkerung zur Verfügung: die dienstbare Hausfrau steht jedoch heute auf ganz demokratische Weise

fast der gesamten männlichen Bevölkerung zur Verfügung." (Galbraith, 1975, S.33)

Die Verknüpfung von Ökonomie und Hausarbeit veränderte die Einschätzung von deren gesellschaftlicher Bedeutung und brachte einen neuen Arbeitsbegriff hervor.

Die Definition, nach der Arbeit durch fünf Merkmale gekennzeichnet sei:

- die Verausgabung von Energie
- ihren Beitrag der Herstellung von Gütern oder der Ausführung von Dienstleistungen
- durch soziale Verkehrsformen
- durch die Herstellung des sozialen Statusses der Arbeitskraft
- und letztlich dadurch, daß sie Geld einbringt (17)

wurde von den Frauen als unzureichend abgelehnt.

Es wurde deutlich:

Da der Arbeitsbereich von Frauen, die Hausarbeit, der Privatsphäre unterworfen ist, ist er auch von der öffentlichen Sprache, die das Medium von Interessenartikulation und -vertretung bildet, abgekoppelt.

Der Begriff von Arbeit ist durch die männliche Erwerbsarbeit bestimmt, die von Frauen verrichtete Hausarbeit ist danach keine Arbeit.

Auf diesem Hintergrund konnte die Geschichte der Menschen als Geschichte der Arbeit des Mannes geschrieben werden. Bürgerliche und marxistische Analysen unterscheiden sich nicht in ihrer Definition von weiblicher Arbeitsleistung. Die Entwicklung der Gesellschaft, gesehen in der Polarität von Arbeiter- und Kapitalistenklasse, bietet ebenfalls keinen Platz für Frauen. (18)

Im Gegenteil: In der konsequenten Anwendung marxistischer Analyse auf die Frauen, ihr Einbeziehen in die Begriffskategorien, zeigt sich auch deren ganze Unzulänglichkeit.

Anke Wolf-Graaf macht das an einem Beispiel sehr deutlich:

"Die Frau trägt weder ihre reproduktive Arbeitskraft zu Markte, d.h. tauscht sie gegen Lohn, noch kann sie die Produkte ihrer Arbeit zu Mark-

te tragen. Denn diese vergegenständlichen sich im freien Lohnarbeiter, der über sich als sein eigener Eigentümer und Besitzer verfügt. Seine Arbeitskraft gehört ihm, und er verkauft sie als Ware auf dem Markt. Wenn frau es bissig formulieren wollte, müßte die These aufgestellt werden, daß es der Frau historisch auf der Basis der existierenden Kräfteverhältnisse nicht möglich war, sich das Produkt ihrer Arbeit anzueignen und auf dem Markt zu verkaufen, das hätte schlichtweg Sklaverei geheißen, denn dann hätte sie ihre erwachsenen Kinder und ihren Mann bzw. den Gebrauch von deren Arbeitskraft auf dem Markt verkaufen müssen." (Wolf-Graaf, 1981, S. 278f)

Marxistische wie bürgerliche Theorien stellen in ihrem jeweiligen Versuch, die Gesellschaft zu beschreiben, der Arbeit des Mannes eine Form des Zusammenlebens - die Ehe - gegenüber. (19)

Sozialstatus und Familienstand werden logisch vermischt. Richtig ist, daß Hausfrauen ihre Schichtzugehörigkeit über den Tauschwert ihres Mannes realisieren. Sie deshalb als in ihrem Status mit dem des Mannes identisch einzustufen, abstrahiert von den komplizierten Formen der Bindung beider Geschlechter zueinander und deren Wahrnehmung in der Gesellschaft wie in der Wissenschaft.

Die soziale Stellung der Frauen bewegt sich also zwischen mehreren Polen, die den Bewußtseinsstand der Frauen zu einem Element ihrer Schichtbestimmung werden läßt.

Es ist die Frage, welchem Bewußtseinselement sich Frauen verhaftet fühlen:
- dem, niedrige Arbeit in Abhängigkeit ohne Geld zu leisten (Ehe)
- dem, an der Produktion und Reproduktion eines vorzeigbaren Produktes (Mann, Kinder) gewirkt zu haben oder zu wirken
- dem, über die Ehe sich ganz mit dem Mann identifizieren zu können.

Ein analytisches Verfahren, wie Ann Oakley es fordert, stellt beides in Rechnung. Die Unterschiede der Geschlechter im Hinblick auf Rolle, Status und Einkommen innerhalb und auch außerhalb der Familie, wurde bisher nicht erarbeitet. Wenngleich die Einsicht in die Unzulänglichkeit vorhandener Modelle steigt. (20)

4.2.3 Entwurf von Alternativen

Die Existenz ökonomischer Klassen oder Schichten leugnen auch feministische Autorinnen nicht. Sie unterscheiden diese aber von den geschlechtsspezifischen Konstellationen. Ökonomische Klassen sind lediglich ein Teilaspekt der Gesellschaft.

> "Für die feministische Theorie stehen die Verbindungsmerkmale der Frauen als Kaste oder Klasse im Vordergrund gegenüber den jeweiligen ökonomischen Klassen- oder Schichtenbindungen" (Wolf-Graaf, 1981, S. 289)

faßt Anke Wolf-Graaf diese Sichtweise zusammen. Sie betont die Notwendigkeit, die allen Frauen gemeinsamen Unterdrückungsmerkmale herauszuarbeiten. Dies, so folgert sie, würde die Relativität der Klassenbindung von Frauen deutlich machen.

Sexismus wird hier als grundlegendes gesellschaftliches Merkmal hervorgehoben, der keine Bereiche ausschließt. Das macht einen geschlechtsspezifischen Kasten-/Klassenbegriff notwendig, der den Sexismus als eine herrschaftliche Bewußtseinsstruktur annimmt. Er muß jedoch ergänzt werden um Kategorien, die die Frage nach dem ökonomischen Gehalt der Frauenunterdrückung beantworten hilft.

Die Reproduktion der Frauen muß, so Anke Wolf-Graaf, im Kontext der kapitalistischen Wert- und Mehrwertproduktion diskutiert werden. Aus der Existenz der nicht kapitalistisch organisierten weiblichen Produktionsweise sollte dann herzuleiten sein, wie die Gruppe der (diese Produktion ausführenden) Produzentinnen in den Kontext von Klassen und Klassenbeziehungen einzuordnen ist.

Eine Reihe von Autorinnen erarbeiteten Ansätze dazu, wie dies zu realisieren wäre. (21)

Auf empirische Erhebungsverfahren hat das bisher noch keine durchschlagende Wirkung gehabt. Es fehlt nach wie vor ein Instrumentarium, das es ermöglichen würde, die Schichtzugehörigkeit von Frauen angemessen zu erheben.
Das, so soll im Folgenden gezeigt werden, liegt jedoch nun nicht allein an einem möglichen Mangel an Versuchen oder an dem Defizit der Theorie, sondern auch an der Brisanz der Fragestellung und den Schwierigkeiten von Frauen, für die empirische

Forschung angemessen (in Form von Frage und Antwort) Auskunft darüber zu geben.
Koppelt man nämlich die Schichtzugehörigkeit nicht nur an objektiv erhebbare Daten, sondern an Bewußtseinslagen und innere Haltungen, so wird es ungleich schwieriger, Antworten zu erhalten, die einen für eine Klassifizierung brauchbaren Aussagegehalt haben. Die Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes z.B., gleichgültig, ob Familiengeld oder Taschengeld gemeint ist, kann dann einen sekundären Aussagewert haben, wenn Frauen gerade über eine mögliche Scheidung nachdenken und bereits diesen Zustand antizipieren. Fragen an eine verheiratete Frau gestellt, die mit einem neuen Mann zusammenlebt, selber aber nicht berufstätig ist, geben sogar drei unterschiedlichen bewußtseinsmäßigen Bindungen Raum.

Zudem berühren diese Fragen die Frauen in der grundsätzlichen Ambivalenz ihres Lebens. Sie müssen weitgehend angstbesetzt sein, weil sie auf die Abhängigkeit der Frauen von ihren Männern zielen und das nicht in ihrer vermittelten psychologischen Form, sondern in der fundamentalen, der ökonomischen.

Die Kompliziertheit der Materie wurde in unserem Forschungsprozeß sehr deutlich. Gerade auf diesem Hintergrund veränderte sich die Themenstellung den Möglichkeiten der Gruppe entsprechend.
Aus einer anfänglich stärker soziologisch orientierten Frage wurde im Prozeß zu einer pädagogischen gewechselt.

Ausgangspunkt unserer gemeinsamen Arbeit war die von Anke Wolf-Graaf übernommene Fragestellung:

> "....welche Differenzen, Unterschiede und Ähnlichkeiten (ergeben, I.B.) sich aus der Produktion und Reproduktion eines leitenden Angestellten und eines Arbeiters durch die Frau für ihre Kastenlage, für ihr Bewußtsein..?" (Wolf-Graaf, 1981, S. 258)

Auf das Projekt bezogen hatten wir die Frage in eine nach dem Klientel von feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung umformuliert. Wir versuchten, die Unterschiede zwischen den teilnehmenden Frauen, die sich möglicherweise auf verschiedene Schichtzugehörigkeit zurückführen ließen, zu klären.

"Welchen sozialen Schichten gehören die Frauen an,

die an dem Projekt Frauenstudien teilnehmen?", lautete dann unsere Frage.

Weil die Notwendigkeit ihrer Beantwortung für die Teilnehmerinnen nicht plausibel war, und die aus der Unterschiedlichkeit entstandenen Konflikte verstärkt wurden, modifizierten wir unsere Fragestellung im begonnenen Forschungsprozeß ein weiteres Mal. Sie lautete nun:

"Welche Bedeutung hat die Frage nach der sozialen Schichtzugehörigkeit von Frauen für die Curriculumentwicklung im Projekt Frauenstudien und darüber hinaus für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung generell?"

Trotz aller Anpassung an die Anforderungen der Gruppe mußten immer neue Begründungen für die Wichtigkeit des Themas gefunden werden bzw. bedurften die bisherigen wieder neuer Vermittlung. Zu abschließenden Ergebnissen gelangten wir nicht. Es konnten lediglich Richtungen aufgezeigt werden, in die weiter geforscht werden könnte.

4.3. Hypothesen zur forschenden Lernarbeit

Im nächsten Abschnitt soll nun nacheinander zunächst auf die Hypothesen zum Lernprozeß, dann zum Forschungsprozeß eingegangen werden, die lediglich zu analytischen Zwecken hier so scharf getrennt werden. Die Reihenfolge ergibt sich aus der Gewichtung für die Arbeit.

Weil der Verwertungszusammenhang der Forschungsarbeit für die konkrete Gruppensituation und für das gesamte Projekt von vorrangiger Bedeutung ist und vor einem abstrakten Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis steht, kommen den Hypothesen zum

Lernprozeß eine determinierende Bedeutung für die des Forschungsprozesses zu.

4.3.1 Hypothesen zum Lernprozeß

Die Hypothesen entwickelten sich zwar in der Seminararbeit und in Gruppengesprächen, wurden aber dort in der Regel nicht auf den Punkt gebracht formuliert. Zur Hypothese gefaßt wurden sie in der Dissertations-Arbeitsgruppe (s. Punkt 4.4.4).

Unsere grundlegende und zentrale These, auf die sich alle weiteren stützen, war jedoch bereits vor Beginn des Forschungsprozesses breit diskutiertes Thema. Sie lautet:

Frauen lernen anders

Lebensweltliche Komponenten und die Realitäten ihres alltäglichen Lebens bestimmen den weiblichen Lernprozeß, wie dies durch Arbeit und Leben auch bei Männern geschieht. Sozialisation und Arbeitsalltag formen Frauen und Männer und machen aus ihnen, weil ihre Lebensbereiche so getrennt sind, sehr unterschiedliche Menschen (vgl. Beck-Gernsheim, 1981)

Frauen lernen aber auch anders, weil ihr Lernziel ein anderes ist.

Beruflicher Fortschritt, höheres Prestige, mehr Beteiligung an Macht, sind für Frauen untergeordnete Lernanreize. Zumindest für wiedereinstiegswillige Familienfrauen kann weitgehend von dieser These ausgegangen werden:

Frauen lernen für sich selbst.

Dies stimmt vor allem deshalb, weil ihnen eine andere Verwendung des Gelernten kaum offen steht (z.B. der Arbeitsmarkt). Aber auch, weil sie sich im Lernprozeß als ein Medium der Veränderung sehen.
Indem sie lernen, verändern sie sich und werden (ihrer eigenen Auffassung nach) zu Trägerinnen von Veränderungen in der Familie und darüber hinaus der Gesellschaft.

Dieser Betrachtungsweise zufolge sind:

Frauen in der Weiterbildung im Mittelpunkt einer Entwicklung, die mit ihnen geschieht und die sie mit sich geschehen lassen.

Aus dieser passiven Rolle lösen sie sich erst im Laufe des Prozesses, und das längst nicht immer.

Bezeichnenderweise gelingt vielen Frauen auf diesem Hintergrund etwas, was zwar zur Ideologie unserer Gesellschaft gehört, das aber selten so nachhaltig eingelöst wird.

Frauen sind gute Lernteilnehmerinnen, und sie bringen noch enorme Lernleistungen im fortgeschrittenen Lebensalter.

Ganz besonders zur Entfaltung kommt der Lernwille und die Lernfähigkeit von Frauen in der feministischen Weiterbildung, wo ihnen ein breiter Raum zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten geschaffen wird.

Wird das Alltagswissen der Frauen durch handfeste Informationen ergänzt, dann entwickeln sie erstaunliche Kräfte und eine erhebliche Intensität im Lernen mit dem entsprechenden Lernfortschritt.

Der Frauengruppe kommt dabei eine überragende Bedeutung zu. Obwohl Frauen nachgesagt wird, sie verhielten sich weit konkurrenter untereinander als Männer, gelingt es den meisten Frauen mühelos, in einer Gruppe zu einer positiven Atmosphäre beizutrragen und dort die Basis für Lernprozesse zu finden.

In Frauengruppen entwickelt sich eine neue Lernkultur, von der aus Ansätze für Lernen generell entwickelbar scheinen. Ein wesentliches ihrer Elemente ist die Solidarität im Umgang miteinander, die auf der Basis gleicher Unterdrückung aller durch Männer zustande kommt sowie das Streben nach Ganzheitlichkeit des Lernprozesses.

Das veränderte, nicht primär durch Wettbewerb bestimmte Lernen von Frauen gelingt nicht völlig reibungslos. Trotzdem realisiert sich in weiblichen Lebenszusammenhängen ansatzweise die Veränderung, die Frauen für die Gesellschaft insgesamt erreichen möchten.

Bestandteil dieser auf ein solidarisches Miteinander ausgerichteten Lernsituation ist die Aufforderung zur Offenheit, mit der jeder Frau begegnet werden soll. Auch solchen Frauen, denen - zunächst - dieses Verhalten unvertraut ist. Spätestens hier wird es jedoch schwer, zwischen Ideologie und Wirklichkeit von Frauenbildung zu unterscheiden.

In den Frauengruppen wurden wesentliche Schritte in eine grundsätzlich veränderte - und wie ich meine - positive Lernsituation unternommen. Doch trotz der Fortschritte treffen einige Kritikpunkte zu, die in den Gruppen unzureichend thematisiert werden.

1. Die Offenheit der Gruppen für alle Frauen ist nur scheinbar gegeben. Auch die Frauenbildung hat das Problem, nicht alle Frauen ansprechen zu können, hauptsächlich sind an ihr Mittelschichtfrauen beteiligt. (22)

2. Frauengruppen verharren weitgehend im Unpolitischen. Der Politisierungseffekt, den die Frauenbewegung in ihren Aktionen (§218 z.B.) anstrebte, konnte die Frauenbildung nicht durchgängig erhalten. Zwar trat eine Verbreiterung der Bewegung ein, jedoch auch z.T. eine Entpolitisierung.

Tendenziell ist auch feministische Frauenbildung eine unpolitische Mittelschichtveranstaltung, die bei weitem nicht den Politisierungseffekt erreichen konnte, den sie sich selbst zum Ziel für Bildungsarbeit mit Frauen setzte.

Daraus sind für diese Bildungsarbeit Konsequenzen zu ziehen.
Eine solche Konsequenz könnte es sein, politische Themen stärker anzusprechen. Eine andere, weitere Frauen werben zu sollen. Beide Versuche wurden jedoch auch in der Vergangenheit schon unternommen und führten nicht zu dem angestrebten Erfolg.

Zu fragen ist deshalb, wie in der Frauenbildung, ohne die positiven Aspekte dieser Arbeit zu vernachlässigen, Formen gefunden werden können, die zur stärkeren Politisierung von Frauengruppen führen und zum Einbeziehen von weiteren Frauen aus anderen gesellschaftlichen Schichten.

Im hier beschriebenen Forschungs- und Lernprozeß wurde versuchsweise der Themenkanon der Frauenbildung erweitert. Aber nicht tagespolitische Themen wurden aufgenommen, sondern ein Gebiet, das in der Frauenbildung bisher aus Überzeugung nicht angesprochen wurde:

> Die Verschiedenheit von Frauen, die durch ihren unterschiedlichen Stand innerhalb der Gesellschaft bedingt ist.

Zur Grundannahme feministischer Frauenbildung gehört es, diese Unterschiede als unbedeutend einzustufen. These ist es, daß die gemeinsame Unterdrückung aller Frauen durch alle Männer, die Frauen über alle Klassen- und Schichtgrenzen hinweg gleich macht. (23)

Die Frage nach der Schichtzugehörigkeit ihrer Teilnehmerinnen als Bestandteil ihrer Arbeit aufzugreifen, ist in der Frauenbildungsarbeit bislang unausgesprochen tabuisiert worden. "Man redet nicht darüber".

Soll der angestrebte Politisierungsprozeß aber stattfinden und gesellschaftlich wirksam umgesetzt werden, so lautet die hier vertretene Hypothese, reicht es nicht, bei den Formen und Inhalten zu verharren, die bislang in der Frauenbildung erprobt wurden.

Allerdings kann es auch nicht darum gehen, diese gänzlich zu verändern. Aus der Tatsache, daß ähnliche Methoden aber auch ähnliche Inhalte von Beginn der Frauenbildung an immer wieder aufgegriffen und angewandt wurden, könnte u.a. abgeleitet werden, daß dies eben die Formen und Inhalte sind, die aus der Bildungsarbeit mit Frauen heraus organisch wachsen, die, von der Zielgruppe bestimmt, dann entstehen, wenn ohne theoretischen Überbau mit Empathie Frauenbildung betrieben wird.

Frauenbildung war und ist aber eine weitgehend bürgerliche Angelegenheit. Eben darum sollte die Erweiterung stattfinden, und zwar um eine feministische Version "klassischer" Themen der politischen Arbeiterbildung.

Die Analyse ihrer ökonomischen Situation war in der Arbeiterbildung stets Bestandteil politisierender Prozesse, die mit sehr unterschiedlichen Formen zu erreichen gesucht wurden.
In der Frauenbildung wurden Unterdrückungsmechanismen vorwiegend in Bezug auf die ökonomische Bindung an den Mann diskutiert, die dann leicht zu einem psychologischen Problem geraten, nicht jedoch unter dem Gesichtspunkt der Einbindung beider in die kapitalistische Gesellschaft und dem daraus wachsenden Verhältnis zueinander gesehen werden.

Die neu entdeckte Solidarität der Frauenbewegung schien zu wesentlich, als daß das Thematisieren von Unterschiedlichkeiten zu deren Konkretisierung

gereicht hätte. In ihnen wurde vielmehr eine Gefahr und männliches Verhalten gesehen.

Inzwischen hat m.E. die Frauenbewegung ausreichend Fortschritte nach innen gemacht, hat sich die weibliche Kultur (24) weit genug gefestigt, um einen neuen Aspekt in die Arbeit aufzunehmen, der möglicherweise einen vorübergehenden Einbruch in die harmonisierenden Bestrebungen mit sich bringen kann.

> Die Schichtenfrage gehört zur politischen Bildung. Sie deckt die Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft auf und zugleich die Elemente von Frauenbildung, die unbesehen sich bürgerlich-ideologischen Vorstellungen anschloß, lautet deshalb eine weitere These.

Wissenschaftlicher Weiterbildung von Frauen, verstanden als feministische Weiterbildung, kommt hier eine besondere Aufgabe zu. Sie kann auf die Frauenbildungsarbeit insgesamt innovativ wirken, wenn es ihr gelingt, Themen und Formen, die in der Frauenbildung erprobt sind, aufzugreifen und auf dem Hintergrund ihrer spezifischen Theorie/Praxis-Verbindung weiterzuentwickeln.

Das ist im vorliegenden Fall durch das Einbeziehen der Schichtfrage in die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung versucht worden.

Zusammengefaßt lautet deshalb unsere Grundannahme, die durch den Forschungsprozeß im Projekt Frauenstudien überprüft werden sollte:

> Feministische Frauenbildung hat im Laufe ihrer Praxis Formen und Inhalte entwickelt, die den Bedürfnissen von vielen Frauen entgegenkommen. Es sind dies qualitativ neue Lernformen, die zugleich eine gesellschaftliche Perspektive aufzeigen. In ihrer Bildungspraxis realisierten Frauen einen Teil ihrer gesellschaftlichen Utopie.
> Trotzdem erlangt diese gesellschaftliche Arbeit selten eine bewußte politische Dimension. Wollen Frauen auch in konkreten politischen Fragen mehr Durchsetzungkraft entwickeln und weitere Frauen einbeziehen, muß sich die Bildungsarbeit weiterentwickeln, ohne ihre bisherigen Arbeitsweisen und -inhalte zu vernachlässigen.
> Teil dieser Weiterentwicklung sollte die Auseinandersetzung mit den soziologischen Katego-

rien sein. Zur Erreichung ihres Zieles - die Aufhebung von Unterdrückung - müssen alle Unterdrückungsformen thematisiert werden, nicht nur die der Frau durch den Mann.
Die Schichttheorien beinhalten auch in ihrer Kritikwürdigkeit (aus der Sicht der Frauen) wichtige Elemente, die Bestandteil feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung sein sollten, wenn diese über traditionelle bürgerliche Ansätze hinauswachsen und politisch wirksam werden sollen.

Auf der Grundlage dieser Annahmen entwickelten wir ein Forschungsdesign, das in der Kurzfassung von folgenden Thesen ausging:

Die Auseinandersetzung mit unserer Unterschiedlichkeit (Schichtzugehörigkeit) ist die Basis für eine rationale Solidarität von Frauen untereinander, als Voraussetzung eines Politisierungsprozesses von Frauen. Sie stellt eine Weiterentwicklung der derzeit in Frauengruppen geübten emotionalen Solidarität insofern dar, als letztere Ideologie bleibt, wenn es nicht gelingt, sie an Fakten und faktisches Verhalten aufgrund von Einsichten zu binden.

Die Erkenntnisformen, durch die es möglich sein sollte, Einsicht in die faktische Unterschiedlichkeit von Frauen zu gewinnen, um auf dieser Basis zur bewußtseinsmäßigen Gleichheit zu gelangen, waren zunächst nicht definiert. Es schien nur wesentlich, über den Erfahrungsansatz hinauszugehen und auf weitere Formen zurückzugreifen. Wie dies geschehen könnte und welche Schwierigkeiten es bergen würde, sollte der Forschungsprozeß zeigen.

4.3.2 Hypothesen zum Forschungsprozeß

Die Zielrichtung unseres Forschungsprozesses, das muß noch einmal betont werden, ergab sich erst aus dem Prozeß selber. Es existieren deswegen im Verlauf der Arbeit andere, in der Kernfrage abweichende Hypothesenentwürfe, die jedoch alle um das Thema Frauen in der gesellschaftlichen Schichtung kreisten.

Die Festlegung auf den hier genannten Aspekt erfolgte, als nach anfänglichen Unklarheiten und erster Einigung doch in einer Gruppe von Teilneh-

merinnen wieder außer Sicht geriet, warum uns dies wichtig schien.

Weil aber der Prozeß nur dann sinnvoll und positiv verlaufen kann, wenn möglichst alle in der Gruppe die Fragestellung bejahen und als "ihre" Frage akzeptieren können, war es wichtig, die jeweiligen, der Arbeit in der Gruppe entspringenden Modifikationen zuzulassen und als Meinungsfindung in den Prozeß zu integrieren.

Die zentrale These des Forschungsprozesses war - analog zum Lernprozeß:

> Es ist notwendig, in der feministischen Frauenbildung die Schichtzugehörigkeit von Frauen zu behandeln.

Weil dies nicht nur im Bildungszusammenhang, sondern darüber hinaus für die meisten der beteiligten Frauen ein neues Thema ist, bedarf es dazu Formen, die über die bisher in der Frauenbildung üblichen und erfolgreichen hinausgehen. Zu erproben sind hier in erster Linie solche didaktischen Vorgehensweisen, die an die Lernformen in sozialen Bewegungen (25) anknüpfen. Aber auch aus der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung bekannten Didaktiken (Negt) sind ins Auge zu fassen.

Es ist notwendig, eine Form zu entwickeln, in die demnach Elemente von:

- Forschendem Lernen
  als angewandter Forschung
- soziologischer Phantasie auf der Grundlage von Wissen über soziologische Zusammenhänge
- Politischer Bildung
  als Politisierungsprozeß analog zur Arbeiterbildung
- Aktionslernen
  aus sozialen Bewegungen
- und den in der Frauenbildung erarbeiteten weiblichen Kultur- und Lernformen

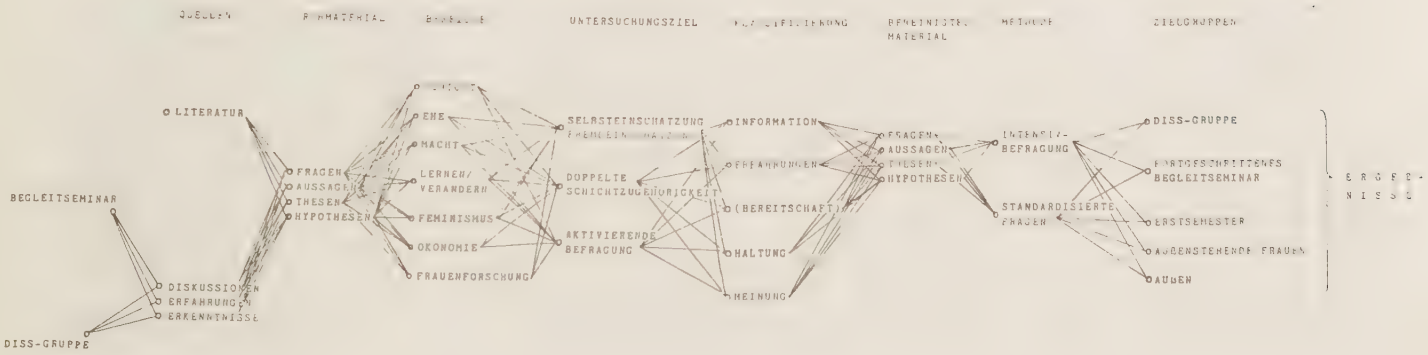
enthält.

Der Forschungsprozeß dient der Entwicklung und Evaluierung einer solchen originären Form, die Schichtzugehörigkeit von Frauen und deren Bedeutung in Frauengruppen zu thematisieren. Speziell auch die Aufgabe der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung sollte unter diesem Aspekt geprüft werden.

Der Prozeß ist andererseits bereits selbst als Versuch der Realisierung zu sehen, ein Bestandteil der zu entwickelnden Form.

Evaluierung geschieht demnach in doppelter Weise: als Bestandteil des Forschungsprozesses und als Bestandteil des Lernprozesses.

GRAFISCHE DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROZESSES DURCH EINE TEILNEHMERIN (GUDRUN SCHÖN)



4.4 Beschreibung des Forschungsprozesses

Die sieben Arbeitsrahmen, in denen Forschung und Lernen als Bestandteile des Gesamtprozesses stattfanden, sollen nun nacheinander dargestellt werden.

4.4.1 1. Rahmen: Teamgespräche

Im Laufe des Wintersemesters 83/84 wurde die im Seminar ablaufende Arbeit durch wöchentliche Teambesprechungen zum Thema Curriculumentwicklung der "Frauenstudien" und die Bedeutung der Debatte über die Schichtzugehörigkeit der Teilnehmerinnen begleitet. Das Team bestand aus den beiden ebenfalls als Hauptamtliche im Projekt mitarbeitenden Diplompädagoginnen und mir. Im Sommersemester 84 setzten wir diese Besprechungen fort. Allerdings verlagerte sich ihr Inhalt auf auf den organisatorischen Studienablauf. Die wissenschaftlich/pädagogische Arbeit war dann nur noch gelegentlich im Mittelpunkt unseres Austausches. Die Kolleginnen blieben aber durch mich wie durch Teilnehmerinnen über den Fortgang des Forschungsprozesses informiert und leisteten im Hintergrund wichtige Beziehungsarbeit (26). Parallel zu den Diskussionen im Seminar und den Interviewgesprächen übernahmen meine Kolleginnen die Aufgabe des "Spiegels" für mich und mein Vorgehen. Weil sie die Teilnehmerinnen gut kennen, konnten sie in unseren Gesprächen meinen Ausführungen leicht folgen und andere Einschätzungen beisteuern. Sie waren und sind aber vor allem an den Teilen unserer Arbeit beteiligt, die sich auf die Weiterentwicklung des Curriculums aufgrund der im Seminar gewonnenen Erkenntnisse beziehen.

So diskutierten wir eingehend die Frage der Notwendigkeit des Themas Schichtzugehörigkeit. Dies geschah vorwiegend unter fünf Gesichtspunkten:

1. Bedeutung der Themenstellung für das Projekt Frauenstudien

2. Bedeutung der Themenstellung für die politisierende Frauenbildungsarbeit generell

3. Andere Themen, denen ähnlich der weiblichen Schichtzugehörigkeit eine politisierende Funktion zukommen könnte

4. Didaktische und methodische Überlegungen zum Thema.

Zu den einzelnen Punkten entwickelten wir Thesen, die durch Beobachtungen, Materialauswertung oder Literaturarbeit gestützt wurden.
In der Seminararbeit dienten die Thesen aus den Teamgesprächen als Diskussionsgrundlage (s. Abschnitt 4.4.2)

zu 1. Bedeutung der Themenstellung für das Projekt Frauenstudien

Die Diskussionen im Seminar hatten resümierend vor allem ein Ergebnis: Es ist außerordentlich schwer, mit einer Gruppe von Hausfrauen ein Thema wie Schichtzugehörigkeit anzugehen. Wir führten dies vor allem darauf zurück, daß die Situation von Hausfrauen nicht die ständige Berührung mit entwickelten Hierarchien einschließt, wie dies bei betrieblichen Arbeitssituationen der Fall ist. (27)

Wir beobachteten (28) im wesentlichen zwei Gruppen von Frauen, die keine Probleme dabei hatten, sich dem Thema zu öffnen:

1. Frauen, die sich selbst unteren Schichten zuordnen,
2. Frauen, die im Erwerbsleben stehen.

Von den langjährigen Hausfrauen, die sich zur Mittelschicht zählen, waren diejenigen dem Thema gegenüber am aufgeschlossensten, die in ihrer Biographie von ihnen selbst als tiefgreifend beschriebene Erlebnisse mit dieser Frage hatten.
Es erschien uns interessant und wichtig, die Fragestellung in einer Männergruppe diskutiert zu wissen, etwa in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (ebenfalls politisch interessiert).

Zu überprüfende Thesen wären bei einer solchen Vergleichsgruppe:

1. Haben Männer in dieser Gesellschaft ebenfalls Probleme, sich den Kriterien der Sozialforschung bei der Bestimmung von Schichten zuzuordnen bzw. Schichttheorien als Erklärungsmodelle zu akzeptieren?
2. Treten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ähnliche Schwierigkeiten bei der Thematisierung von Schicht auf wie das in diesem Frauenbildungsprojekt der Fall war?

3. Differenziert sich die Gruppe von Männern in ihrer Bereitschaft, das Thema zu bearbeiten, ähnlich wie die der Frauen?
4. Haben Männer durch ihre Berufstätigkeit tatsächlich mehr Kontakt zu dieser Fragestellung als Hausfrauen?

Von Interesse könnte auch eine Vergleichgruppe erwerbstätiger Frauen sein.
Im Rahmen dieser Arbeit war die experimentelle Überprüfung der Thesen bzw. Beantwortung der Fragen nicht möglich. Lediglich die Literaturrezeption läßt auf gravierende Unterschiede zwischen Hausfrauen und erwerbstätigen Frauen wie zwischen Frauen und Männern schließen. (29)

zu 2. Bedeutung der Themenstellung für die politisierende Frauenbildungsarbeit

Die Frauenbewegung ist ohne Zweifel eine politische Bewegung, und doch haben viele der durch ihre Arbeit angesprochenen Frauen ein eher distanziertes Verhältnis zur Politik bzw. ein Politikverständnis, das eine interessengeleitete Auseinandersetzung mit den Zielen der Frauenbewegung erschwert.
Es gilt nicht als legitim, die eigenen Interessen durchsetzen zu wollen. Folglich werden sie auch nicht explizit formuliert. Verlassen diese Frauen ihren zurückhaltenden Standpunkt überhaupt, dann nur in der Hoffnung, möglichst alle Frauen hinter sich zu wissen. Daß sich auch die Gruppe der "aufgewachten" Frauen in Untergruppen mit verschiedenen Interessen spalten kann, wird als unakzeptabel abgelehnt.

Die stark psychologisch und individuell bzw. emotional aufgebaute Frauenbildungsarbeit hat den Schritt in die Realpolitik in den wenigsten Fällen gewagt. Dies z.T. aus dem berechtigten Anliegen heraus, sich von der Männerwelt abzugrenzen. Umsetzungsansätze, nach denen die feministische Gesellschaftsanalyse, insbesondere der Zusammenhang von Patriarchat und Ökonomie, Einzug in die inhaltliche Arbeit der Frauenbildung hatten, fehlen bisher fast völlig.

Wenn die Beobachtung verallgemeinerbar ist, daß Frauen aus unteren Schichten eher dazu bereit sind, die Schichtfrage zu thematisieren, ja sogar darin eine Möglichkeit der stärkeren Identifikation mit der Lerngruppe sehen, dann ist es unter diesem Aspekt noch dringender notwendig, die Frage

der weiblichen Schichtbindung in die Bildungsarbeit einzubeziehen, als das bisher von uns formuliert wurde.

zu 3. Andere Themen, die in der Frauenbewegung denen der weiblichen Schichtzugehörigkeit vergleichbar wären

Es müßte in den kommenden Semestern überprüft werden, wie mit dem bearbeiteten Thema weiter umgegangen werden soll. Insbesondere wäre zu klären, welche Fragestellungen der Schichtfrage in ihrer Bedeutung ähnlich sind. Denkbar wären alle Themen, die sich mit interessengeleiteten Standpunkten beschäftigen, z.B. die Frage nach dem Grundwiderspruch, nach der Vereinbarkeit unterschiedlicher politischer Standorte in der Frauenpolitik u.ä. Die Vermutung liegt nahe, daß genauere Kenntnis der Gesellschaft ebenso Voraussetzung für einen Politisierungsprozeß sind wie persönliche Betroffenheit (vgl. Negt, 1975). Wie solche Kenntnisse zu vermitteln sind, an welchen Themen sie sich festmachen und welche Verbindung zwischen den durchaus bewährten Lernformen der Frauenbildungsarbeit und der politischen Bildung eingegangen werden kann, sind offene Fragenkomplexe, die dringend der weiteren Bearbeitung bedürfen. Insbesondere in diesem Zusammenhang muß der Ansatz Forschenden Lernens weiter entwickelt werden. Denkbar wäre z.B., ihn stärker auf eine projektorientierte Bildungsorganisation hin auszubauen.

zu 4: Didaktische und methodische Überlegungen zum Thema

Ausgehend von den im Seminar und in der begleitenden Arbeit entwickelten Thesen erscheint es notwendig, die Methoden und die Didaktik der politischen Frauenbildungsarbeit noch einmal kritisch zu überprüfen.
So ist der Erfahrungsansatz ein wichtiges Prinzip dieser Arbeit. Wenn sich jedoch die Schichtfrage oder andere soziologische Themen für die Frauenbildung als unverzichtbarer Inhalt darstellen, wenn zugleich Hausfrauen nur sehr begrenzt abrufbare Erfahrungen damit haben, dann müßten Formen gefunden werden, die über den Erfahrungsansatz (30) hinausgehen. Die Rezeption von soziologisch-wissenschaftlicher Literatur, speziell von Texten zur Frauenforschung, erscheint auf dem Hintergrund

dieser Thesen unumgänglich. Allerdings fehlt es weitgehend an Texten, die den Themenbereich anschaulich genug und mit frauenspezifischem Inhalt aufarbeiten.
Die ökonomischen Zusammenhänge unserer Gesellschaft, unser Wirtschaftssystem und seine Ausprägungen, das Verhältnis zur 3. Welt u.ä. sind Themen, die ähnlich der Schichtfrage unter frauenspezifischen Aspekten zum Vorantreiben eines dezidierten politischen Bewußtseins bei Frauen dringend der methodischen und didaktischen Aufbereitung bedürfen.
Hier soll allerdings nicht für das Aufgeben des Erfahrungsansatzes plädiert werden. Allerdings hätte der Forschungsprozeß zu zeigen, ob er für das Einlösen des Anspruchs feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung ausreichend ist.

Im Verlauf der ersten Phase des Forschungsprozesses im Begleitseminar, aber auch darüber hinaus in anderen Seminaren beobachteten wir übereinstimmend, daß es vielen Teilnehmerinnen außerordentlich schwer fällt, auf einer abstrakten Denkebene anhaltend zu verweilen. (31)
Die Anforderung an die Teilnehmerinnen, dies zu lernen, erscheint uns jedoch auch der Diskussion bedürftig. Ganz besonders hier fiel uns ein Mangel an entsprechender Forschungsarbeit auf. Das Thema "Wie Frauen lernen" ist durchaus bisher nicht ausreichend untersucht worden, auch wenn die Veröffentlichungen der letzten zwei Jahre die Lücke zu schließen beginnen. (32)

Die Thesen zur Didaktik und Methodik feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildungsarbeit, wie sie im Projekt betrieben wird, faßten wir auf der Grundlage unserer Beobachtungen wie folgt zusammen:

1. Frauenlernen muß ganzheitlich organisiert sein.

   Ganzheitlichkeit bedeutet das Einbeziehen aller Fähigkeiten von Frauen in den Lernprozeß. Das gelingt am besten in umfassend organisierten, nicht zerteilten Lernsituationen, wie dies in Projekten der Fall ist. Bisher war das Frauenstudien-Projekt selbst ein Lernfeld für die Frauen. Es ist zu überlegen, ob im Rahmen des weiteren Ausbaues nicht andere Projekte verstärkt hinzukommen müssen. (33)

2. Ökonomische Zusammenhänge bedürfen dringend der Integration in wissenschaftliche Frauenbildung.

Neben der Kultivierung weiblicher Fähigkeiten, die ein wesentliches Element feministischer Frauenbildung darstellen und der Neudefinition des Politikbegriffs in solcher Weise, daß auch Frauenleben darin seinen Platz findet, kann doch auch die grundsätzliche Frage der Zuordnung weiblicher Existenz in die gesamtgesellschaftliche Entwicklung nicht Thema einiger Expertinnen bleiben.

3. Abstrakte Denkformen und logisches Argumentieren sind als Teil einer ganzheitlichen Denkweise weder überzubetonen noch zu vernachlässigen. Es ist notwendig, ein nicht hierarchisches Modell weiblichen Lernens zu entwickeln, das möglichst alle Erscheinungsformen einschließt.

Diese drei Grundannahmen sollten in der Forschungs- und Lernarbeit zur Schichtenfrage Berücksichtigung finden.

Die Ganzheitlichkeit realisierten wir durch die projekthafte Zusammenarbeit in der DISS-Gruppe. In den Seminaren gelang es nicht, durchgehend einen entsprechenden Lernzusammenhang herzustellen. Die Gruppe war zu groß und zu unterschiedlich motiviert.

Die eigenen Verschriftlichungen (siehe nächster Abschnitt) stellten einen ersten Schritt zu didaktisch aufgearbeitetem Lernmaterial dar.

Die Einübung in abstrakte Denkformen sollte durch die Literaturarbeit mit Einführungstexten in die soziale Schichtentheorie erfolgen.

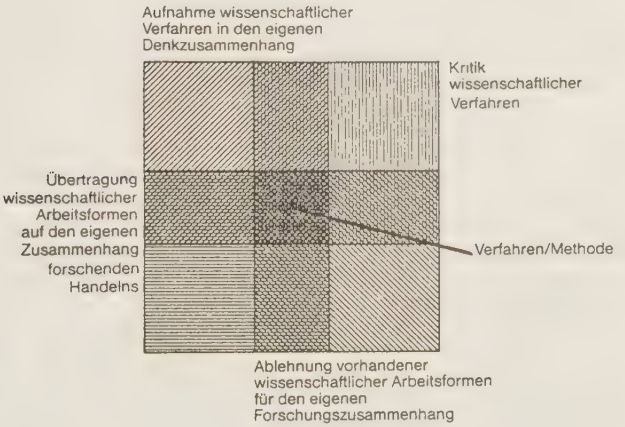
4.4.2 2. Rahmen: Verschriftlichungen

Ausgangspunkt der Verschriftlichungen oder auch der Problematisierungstexte war Erinnerungsarbeit unter uns Teamerinnen. Wir besannen uns auf unsere ersten Berührungen mit den Aussagen der Sozialwissenschaften zu Klasse, Schicht und Milieu. Dabei wurde uns klar, welche Veränderungen unser neues Wissen in uns ausgelöst hatte. Da es sich jedoch in unserem Fall um die kognitive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien gehandelt hatte, ist das Maß der eigenen Betroffenheit steuerbar gewesen. Wir hatten uns unterschiedlich stark identifizieren können. In den Frauenstudien-

Seminaren war die Bereitschaft, sich mit den komplizierten Texten zur Klassen-bzw. Schichttheorie zu beschäftigen in der Vergangenheit sehr gering gewesen. Die von mir geschriebenen Problematisierungstexte stellten deshalb einen Versuch dar, eine Methode zu finden, die das Thema diskutierbar machte. Das Ziel der Arbeit lag auf zwei Ebenen:

1. Kenntniserwerb über die wissenschaftlichen Zugangsweisen und Einstufungsformen, Theorieansätze und Methoden bei Aussagen über Personen, Gruppen, Gesellschaften.

2. Anwendung solcher wissenschaftlichen Arbeitsverfahren auf uns selbst und gleichzeitig deren kritisches Hinterfragen. Da jede dieser Ebenen noch wiederum in zwei weitere getrennt war (Grafik), mußte ein Verfahren gewählt werden, das Distanz und Akzeptanz zugleich ermöglichte.



Die Emotionalität der in der Teilnehmerinnengruppe geführten Diskussionen zur Schichtfrage hatte deutlich gemacht, daß hier ein Gebiet betreten worden war, das viele Empfindlichkeiten berührte und breites Unbehagen auslöste. Die Einführung wissenschaftlicher Verfahren sollte bei der Beurteilung unserer eigenen Verhaltensweisen hilfreich sein bzw. zu deren Veränderung beitragen.

Den ersten Text formulierte ich von der aktualisierten eigenen Erinnerung ausgehend. Er sollte die Selbsteinschätzung meiner Arbeit, Einstellun-

gen möglichst unverschlüsselt wiedergeben, wie dies bei alltäglichen Reflexionsgesprächen zwischen Kolleginnen geschieht, die dann Ausgangspunkte zur Literaturrèzeption bieten. Ich legte den Teilnehmerinnen meine Gedanken zu mir und zur Gruppe so weit offen, wie mir dies möglich war. Dieses Papier verteilte ich an die Frauen mit der Aufforderung, es sehr kritisch zu lesen und - falls nötig - in der Luft zu zerreißen. Auf diese Weise sollten bei den Teilnehmerinnen ebenfalls Erinnerungen zur eigenen Schichtzugehörigkeit geweckt werden, die in der Diskussion nicht abrufbar gewesen waren. Zudem sollten die Teilnehmerinnen mit für sie neuen Aussagen zur Schichtzugehörigkeit konfrontiert werden.

Das zweite Papier spiegelte mehr die bis dahin im Seminar und in den Einzelgesprächen geführte Auseinandersetzung.
Im dritten Papier, am Ende des Semesters, versuchte ich eine persönliche Einschätzung des bisherigen Verlaufs zu geben. In alle Texte flossen die Diskussionen ein, die ich mit den Kolleginnen parallel zur Seminararbeit führte, sowie Aspekte aus Gesprächen mit den Teilnehmerinnen.

In den von mir ausgearbeiteten Texten bemühte ich mich, von der in wissenschaftlichen Schriften sonst notwendigen sauberen Unterscheidung zwischen gesichertem Wissen und vorläufigen Thesen abzuweichen. In ihnen fließen Erfahrungen, Gelesenes, Beobachtetes, Durchdachtes und in Gesprächen Entwickeltes in ungeordneter und unausgewiesener Mischung ineinander.
Dies geschah bewußt. Zum einen wollte ich die Verfahren unberücksichtigt lassen, die in der Wissenschaft zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit und Legitimation dienen.
Fußnoten und Anmerkungen, Hinweise also auf andere Autoren und Zitate, machen einen Text schwerer lesbar und auf den ersten Blick unangreifbar. Ich wollte aber mit meinem Text genau das Gegenteil erreichen.
Zum anderen lag mir daran, Kritik an allen im Text verarbeiteten Aussagen möglich zu machen, auch an solchen, die zur gesicherten Erkenntnis der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gehören.

Gleichzeitig stellten die "unwissenschaftlichen" Texte mit wissenschaftlichem Inhalt einen Versuch dar, Erfahrungslernen und wissenschaftliche Reflexion miteinander zu verbinden. Mein Ziel war es, die Neugierde auf wissenschaftliche Texte zu wek-

ken und die Bereitschaft zu erhöhen, sich mit solchen, zum Teil schwierig lesbaren Beiträgen zur sozialwissenschaftlichen Forschung auseinanderzusetzen, nachdem einige Begriffe und Denkweisen durch die Verschriftlichungen und Aufarbeitungen unserer eigenen Diskussionen bereits geläufig waren.
Zudem sollte ganz klar werden, daß in meine Texte meine Meinung eingeflossen war, also auch wissenschaftliche Inhalte mit Meinungen zu tun haben, was bei distanzierter formulierten Schriften schwerer zu entlarven ist.

Das gewählte Verfahren hat sich nach meinen Beobachtungen bewährt. Insbesondere da, wo Namen von beteiligten Personen einflossen, führte dies zu Diskussionen, die sonst an einem Text entlang schwer möglich sind. Auf der anderen Seite ermöglichten die Texte gezieltere Gespräche, als sie ohne Vorlage geführt werden. Der häufigsten Schwierigkeit bei der Aufnahme von Erfahrungsberichten in wissenschaftliche Diskussionen - das Verlassen der Reflexionsebene und Fortführen der Gespräche auf der Beispielebene - konnte mit den Problematisierungstexten gut begegnet werden. Meine Beobachtungen stützte ich durch Protokolle und Redebeitragsdiagramme.

4.4.3 3.Rahmen: Frauenstudien-Begleitseminar für Fortgeschrittene (ab 3. Semester) Wintersemester 83/84 und Sommersemster 84

Auf die allgemeine Funktion der Begleitseminare wurde unter Punkt 2.2.5 schon eingegangen. Dem Fortgeschrittenen-Seminar kam allerdings noch weitgehend eine besondere Bedeutung zu. In ihm waren zum Zeitpunkt der Forschung mehrheitlich die Frauen vertreten, die das Projekt Frauenstudien aufbauen halfen. Diese "alten" Frauenstudienteilnehmerinnen hatten in der Anfangszeit viel Pioniergeist und frauenpolitisches Engagement entwickeln müssen und galten bei den Teamerinnen wie bei einigen neueren Teilnehmerinnen als Repräsentantinnen der Frauenstudien-Idee, wie sie sich an der Universität Dortmund konkretisierte.
Durch diesen Status kam von ihnen geübter Kritik besonderes Gewicht zu. Es bestand zudem zwischen ihnen und den Teamerinnen durchgängig ein engeres Verhältnis, als sich das im Verlauf der Expansion

des Projektes zu den meisten neu hinzukommenden Frauen entwickeln konnte.
Unter den neuen Teilnehmerinnen gab es allerdings einige sehr Engagierte, die die Aufbauarbeit der Anfängerinnen fortführten. Weil sie viel Zeit und Kraft in diese Aufgabe steckten, lernten sie und die Teamerinnen sich ebenfalls besser kennen.
Aus ihrem Bestreben heraus, sich möglichst weitgehend in das Projekt und seine Entwicklung einzubringen, nahmen diese Frauen in der Regel auch dann schon am Begleitseminar für Fortgeschrittene teil, wenn sie noch nicht zu diesen zählten. Insgesamt waren im Fortgeschrittenen-Begleitseminar also überwiegend engagierte Teilnehmerinnen vertreten, was der Arbeit dort ein erhebliches Gewicht verlieh. (34)

Die Teilnehmerinnen der Frauenstudien stellen zunächst eine homogene Gruppe dar (Familienfrauen), die sich jedoch bei näherer Kenntnis unterteilt. Neben verschiedenen sozialen und biografischen Merkmalen gibt es auch solche, die sich aus der unterschiedlichen Art (Umfang, Dauer, u.s.w.) der Teilnahme am Projekt ergeben. Sie lassen sich grob in zwei Attribute-Gruppen unterteilen.

Attribute-Gruppe 1	Attribute-Gruppe 2
- die Engagierten	- die z.Zt. noch weniger Engagierten
- die frauenpolitisch Interessierten	- die noch Unentschiedenen
- die mit viel Zeit	- die mit wenig Zeit
- die sich ins Projekt aktiv Einbringenden	- die Passiveren, Zurückhaltenden
- die den Teamerinnen Vertrauten	- die den Teamerinnen weniger Vertrauten
- die (Alten) lange Anwesenden	- die Neu-Hinzugekommenen

Am Fortgeschrittenen- Begleitseminar nahmen überwiegend Frauen teil, die mehrheitlich die Attribute der Gruppe 1 auf sich vereinen.

Die Seminar-Abende des Fortgeschrittenen-Begleitseminars waren stets weitgehend Projekt-Abende, in denen alle sich gegenseitig über ihre Erfahrungen und Vorstellungen berichteten und in denen das Projekt in seiner Struktur und in seinen Inhalten weiterentwickelt wurde.

Es verstand sich auf diesem Hintergrund ganz von selbst, daß ich mich an das Begleitseminar der

Fortgeschrittenen wandte, als sich mit Beginn des Wintersemesters 83/84 abzeichnete, daß ich die nächsten Monate dazu nutzen mußte, meine Qualifikation den Gegebenheiten der Arbeitsstelle anzupassen.

Im Winter 1980 hatte ich die Stelle einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin besetzt, die mit dem Aufbau des Projekts Frauenstudien beauftragt wurde. Inzwischen war diese auf vier Jahre befristete Frauenstudienstelle aufgrund umfangreicher Aktivitäten von Wissenschaftlerinnen und Politikerinnen in eine unbefristete umgewandelt worden. Damit war sie jedoch nur von einer promovierten Kraft besetzbar. Mein Arbeitsvertrag sollte im November 1984 enden, war jedoch verlängerbar bis Ende 1985. Wenn ich weiterhin in dem Projekt arbeiten wollte, so mußte ich bis zum Auslaufen des Vertrages promoviert sein.

Die Anforderungen aus einem Projekt wie diesem, in das Forschungsarbeit und praktische Bildungsarbeit einfließen, mit der Arbeit an einer Dissertation zu verbinden, ist nicht leicht. Probleme ergeben sich sowohl auf der praktischen wie auf der theoretischen Ebene.

Praktisch ist die Arbeitsbelastung durch die Bildungsarbeit so erheblich, daß kaum Zeit zur gründlichen theoretischen Reflexion besteht. (35)

Zudem befindet sich ein Projekt wie "die Frauenstudien" in einem z.T. rasant verlaufenden Entwicklungsprozeß, der nur schwer analysierbar ist, während er stattfindet. Weite Bereiche lassen sich in ihrer Tragweite erst im Nachhinein erfassen.

Diese praktische Problematik leitet zu einer theoretischen über: Weil selbst so tief in die Entwicklungen verwoben, fällt es nicht leicht, die notwendige Distanz herzustellen, die eine Voraussetzung für den Forschungsprozeß ist.
Zum anderen verlangt die starke Verbundenheit aller Projektentwicklungen und aller persönlichen Entwicklungen der Teilnehmerinnen - wie der Teamerinnen - deren Einbeziehen in die Forschung.

Gerade wenn in der Forschungsarbeit, die nun verstärkt betrieben werden sollte, dem in Handlungsforschung entwickelten Projekt und dem bisherigen Wissenschaftsverständnis treu geblieben werden sollte, wenn eingelöst werden sollte, was wir im Projekt postulierten, mußte meine Qualifika-

tionsarbeit sich als ein Teil der Projektarbeit entwickeln.
Dafür gab und gibt es jedoch wenig Vorbilder. So mußten wir von uns selbst den innovativen Akt verlangen, unter diesen Gegebenheiten einer Forschungsfrage so nachzugehen, daß sie sowohl für den wissenschaftlichen Verwertungszusammenhang einer Dissertation geeignet war, gleichzeitig aber auch dem Projekt und den an ihm beteiligten Frauen zugute kommen würde. Dabei sollten alle genau in dem Maße in die Arbeit einbezogen bleiben, wie das bisher der Fall war.

Auf diesem Hintergrund galt es, mit den Teilnehmerinnen zwei Dinge abzuklären:

1. Die mit dem Projekt verbundene organisatorisch-praktische Arbeit mußte zu meiner Entlastung neu verteilt werden.
2. Die inhaltliche Forschungsarbeit war mit den teilnehmenden Frauen zu besprechen und abzustimmen.

4.4.3.1 Das Partizipationsprinzip in der Projektarbeit

Auf dem Hintergrund des Mangels an Arbeitskraft besannen wir uns gemeinsam des anfangs im Projekt praktizierten Partizipationsmodells, ohne das ein Weiterbildungsangebot, wie es die Frauenstudien darstellen, gar nicht zustande gekommen wäre. Zentrales Organisationsprinzip war ein umfangreiches Arbeitsgruppensystem. Alle Gruppen tagten 14-tägig und bearbeiteten die das Projekt betreffenden inhaltlichen und organisatorischen Fragen.

Mit zunehmender Stabilisierung nach der ersten Aufbauphase hatten die Gruppen ihre Arbeit an dem Projekt zunächst beendet. Die damit verbundenen Veränderungen in dessen Struktur geschahen weitgehend unbemerkt. Zum einen verliefen sie sehr langsam und gleitend, weil nicht alle Gruppen gleichzeitig ihre Arbeit beendeten und teilweise mit anderen Inhalten neu entstanden. Zum anderen ergaben sich zeitgleich erste personelle Verschiebungen - arbeitslose Frauen leisteten ehrenamtliche Hilfe - über Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen kamen Kolleginnen ins Projekt. Gleichzeitig erhöhte sich die Zahl der Teilnehmerinnen um weitere 50 Frauen, was einem 50%igen Zuwachs entsprach.
In der aktuellen Situation waren die Frauen im

Begleitseminar für Fortgeschrittene sofort bereit, die Arbeitsgruppen wieder zu beleben. Bei der Diskussion darüber wurde auch die Hoffnung geäußert, daß die Verbundenheit der neuen Teilnehmerinnen mit dem Projekt möglicherweise auf diese Weise förderbar wäre. Das Arbeitsgruppenprinzip hatte in der Vergangenheit die starke Beteiligung der Frauen ermöglicht. Den Fortgeschrittenen lag daran, den nachrückenden Frauen dies auch zukommen zu lassen, zumal sie sich in der Gruppenarbeit am Projektaufbau nach eigenen Aussagen erheblich verändert hatten und eine neue Sicht ihrer Arbeitsleistungen für sich und das Projekt entwikkeln konnten.

Zunächst war der Gruppenaufbau des Projektes eine inhaltliche Maßnahme, um dessen Struktur so zu entwickeln, wie es den angesprochenen Frauen am ehesten entsprach. Diesen Charakter verloren die Gruppen vorübergehend: Gruppenarbeit wandelte sich unter der Hand zu einer als organisatorisch betrachteten Arbeitsverteilung, auf die verzichtet werden konnte. Als es notwendig wurde, gewannen sie wieder an Bedeutung. Sie wurden wiederbelebt und erst dann in ihrer ursprünglichen Form als eine projektstrukturierende, inhaltlich bestimmende Vorgehensweise wiedererkannt. Zu diesem Zeitpunkt, Beginn Wintersemester 83/84, sollte sie als wesentliches Moment im Curriculumentwurf Frauenstudien festgeschrieben werden, was jedoch umfangreicher Diskussionen mit den neu hinzugekommenen Frauen bedurfte. In diesen Auseinandersetzungen, in denen immer neue stichhaltige Begründungen gegen oder für die Mitarbeit in den Gruppen gefunden werden mußten, klärte sich die ganze Bedeutung der Gruppen-Arbeitsweise besonders deutlich. Denn mit den Veränderungen in den Arbeitsgruppen hatte auch eine Veränderung im politischen Gehalt der Arbeit und in der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen stattgefunden. Von den mehr gruppendynamisch orientierten Themen der später gebildeten Gruppen waren möglicherweise auch tatsächlich andere Frauen angesprochen worden als von den politisch/organisatorisch tätigen Arbeitsgruppen der Anfangszeit.

Die Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen waren zu diesem Zeitpunkt eines der wesentlichen Themen in der Projektarbeit, das von den "Alten" eingebracht worden war.

4.4.3.2 Arbeitsrahmen der Begleitforschung

Seit Beginn des Projektes haben wir - alle beteiligten Frauen - geforscht. Die Projektpraxis bestand zugleich stets auch in der Erforschung unserer Arbeit. Die Entwicklung bis zum derzeitigen Stand des Curriculumentwurfs war Lernen, Suchen, Finden - war, was hier mit forschendem Lernen umrissen worden ist.
Zusätzlich dazu gab es mehrere, ausdrücklich als solche benannte Forschungen zur Beantwortung bestimmter, das Projekt betreffender Fragen.
Dabei war auch bereits einige Male auf das methodische Verfahren "Befragung" zurückgegriffen worden.

- Das geschah z.B. ganz zu Anfang, als wir mit Hilfe von gegenseitigen Befragungen (Spontaninterviews) herauszufinden versuchten, ob ein Unterschied zwischen den Ängsten vor der Hochschule und ihrer Selbsteinschätzungen bei Frauenstudienteilnehmerinnen und Regelstudentinnen besteht.
- Um die Ideen zur Etablierung eines Anschlußprojektes weiter zu entwickeln, erforschte die "Utopiegruppe" die Wünsche der Teilnehmerinnen im Hinblick auf einen Wiedereinstieg in das Berufsleben.
- Im Zusammenhang mit den Arbeitsgruppen zur Erstellung der ersten Projektdokumentation erarbeitete eine Statistikgruppe einen Fragenkatalog, der Auskünfte über die Teilnehmerinnen, deren Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe, ihren Bildungsstand etc. geben sollte. (Auf diese Befragung soll später noch näher eingegangen werden.)
- Frauen der Arbeitsgruppe "Vorlesungsverzeichnis" hatten sich ebenfalls der Methode 'Befragung' bedienen wollen und waren damit auf einige Aspekte des Problemkomplexes empirischer Sozialforschung gestoßen. So hatte diese Gruppe klären müssen, wonach in einer Erhebung sinnvollerweise überhaupt gefragt werden kann und worauf die Befragten antworten können. (36)

Es gab auf diesem Hintergrund also Anlaß genug, die Methode der 'Befragung' zu thematisieren. Mein eigenes Vorhaben, eine wissenschaftliche Arbeit über das Projekt, wollte ich zum Anlaß nehmen, die bisherigen Erfahrungen mit Befragungen noch einmal gründlich zu reflektieren und in einen größeren Zusammenhang - die Debatte über empirische Sozialforschung in der Frauenforschung - einzuordnen.

Ziel sollte es sein, mit den Teilnehmerinnen gemeinsam einen Weg zu erarbeiten, wie wir zu genaueren Aussagen über das Projekt Frauenstudien gelangen könnten und unsere bisherige Arbeit evaluieren könnten, ohne dazu unbesehen vorhandene wissenschaftliche Methoden zu übernehmen bzw. abzulehnen.

Insbesondere die bisher fehlenden Aussagen über die Teilnehmerinnenstruktur sollten im Ergebnis erarbeitet werden. In diesem Prozeß, so schien mir, wären die methodischen und methodologischen Implikationen von Sozialforschung und ihre Vorgehensweisen noch einmal neu gut diskutierbar.

Durch eine solche Diskussion war zudem die Forderung nach Konfrontation mit soziologischem Denken einlösbar.

Ich unterbreitete den Teilnehmerinnen des Begleitseminars für Fortgeschrittene einen entsprechenden Vorschlag.

Gleichzeitig mußten die notwendigen organisatorischen Veränderungen (Reinstallierung der das Projekt bestimmenden Arbeitsgruppen) und ihre Auswirkungen auf die Curriculumentwicklung weiter untersucht werden.

Der Seminarplan sah danach folgendermaßen aus:

- Reinstallierung der Arbeitsgruppen, die den organisatorischen und inhaltlichen Ablauf im Projekt tragen. Die Arbeitsgruppen tagen außerhalb der Seminarzeit. Im Begleitseminar steht jeder 2. Abend zur Berichterstattung über den Verlauf der Gruppenarbeit und für Fragen zur Verfügung. Aus dieser Arbeit soll die Weiterentwicklung des Curriculumentwurfs für das Frauenstudienangebot entstehen.

- An den anderen Abenden wird über den weiteren Verlauf der Begleitforschungsarbeit diskutiert. Dabei verstehe ich meine Forschungstätigkeit als Dienstleistung für das Projekt, d.h. die für das Projekt, die Teilnehmerinnen wie die Teamerinnen notwendige theoretische Auseinandersetzung soll weitgehend im Rahmen des Dissertationsvorhabens geführt und dokumentiert werden und durch die Beteiligung der Teilnehmerinnen und die gleichzeitige Teamerinnenarbeit in das Projekt zurückfließen.

In beiden Fällen war die Bereitschaft der Teilnehmerinnen, ihre Themen mit mir zu diskutieren, unabdingbare Voraussetzung. Wir verständigten uns darauf, ein Frauenforschungsvorhaben am Beispiel Frauenstudien gemeinsam in Angriff zu nehmen. Die Frauen im Begleitseminar waren hochmotiviert, sich an der Forschungsarbeit und der Projektarbeit zu beteiligen.

Entsprechend unserer bisherigen Praxis war mit der Forschungsarbeit begonnen worden, während gleichzeitig eine Diskussion geführt wurde, die, weil in einem direkten Verwendungszusammenhang stehend, praktische Fragen beantworten helfen sollte.

Fragestellung

Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen des Projektes war im Fortgeschrittenen-Seminar zu einer wichtigen Frage geworden, seit "Neue" und "Alte" in zwei verschiedene Gruppen getrennt gesehen werden mußten. Konkret wurden die "Neuen" von den Alten als "anders" wahrgenommen. Auf dem Hintergrund der bereits gesammelten Erfahrungen mit Befragungen und deren Problemen entschieden wir uns dazu, diese Methode auf ihre Tauglichkeit für unser Vorhaben hin als erste genauer zu untersuchen.

Aus den inhaltlichen und methodischen Überlegungen entwickelte sich die Fragestellung:
Wer sind die Frauenstudien-Teilnehmerinnen und läßt sich ihre soziologische Zusammensetzung mit dem Mittel der Befragung erheben?

Weil auch bei unserer Begleitforschung
> "die VERBESSERUNG KONKRETER BILDUNGSPROGRAMME und Modellversuche und erst in zweiter Linie generalisierbare Erkenntnis das Ziel der Bemühungen" (Hervorhebungen durch den Autor, Wulf, 1972, S. 280)

ist, umreißt der oft als Synonym für Begleitforschung verwandte Begriff der "wissenschaftlichen Kontrolle" nicht die Aufgabe der Forschung in diesem Bereich.

Begleitforschung wurde im Projekt Frauenstudien nicht von Außenstehenden, sondern von uns selbst als Bestandteil unseres Lernprozesses betrieben, war also alles andere als "Kontrolle". Das Forschungsvorhaben sollte exemplarisch zeigen, wie bei einem Projekt zur wissenschaftlichen Weiter-

bildung von Familienfrauen Forschungsfragen beantwortet werden können. Wir wollten durch unsere Forschungsarbeit an einem wichtigen Thema zugleich ein Curriculumelement der Frauenstudien (evtl. der feministischen Frauenbildung generell) erarbeiten.

Exemplarisch war unsere Vorgehensweise also auf zwei Ebenen:

1. für die Teilnehmerinnen
   Eine wichtige Theoriediskussion sollte am Beispiel des eigenen Projektes, aber auch übertragbar auf die Frauenbildungsarbeit außerhalb der Hochschule geführt werden.
2. für das Projekt
   Die projektüblichen Arbeitformen sollten herausgestellt und weiterentwickelt werden.

Um auch in diesem Fall an die Erfahrungen anzuknüpfen, die von Teilnehmerinnen eingebracht werden, schlug ich vor, unsere Fragestellung (soziologische Zusammensetzung der Teilnehmerinnen) zunächst anhand der Wahrnehmungen von sich und den anderen nachzugehen. Also die Trennung in "Alte" und "Neue" unter diesem Gesichtspunkt zu thematisieren.
Diese immer wieder angesprochene Trennung konnte im Begleitseminar der Fortgeschrittenen leicht aufgegriffen werden, weil ja einige der "Neuen" anwesend waren. Wir waren also nicht in der Gefahr, über diese hinweg zu unseren Ergebnissen zu gelangen.
Ich stellte einen weiteren Zusammenhang zu Erfahrungen der Teilnehmerinnen her, indem ich eine Diskussion wieder aufgriff, die kurz zuvor begonnen hatte.
Damals waren zweimal in Seminarabenden die Wogen ungewöhnlich hochgegangen:

1. Als die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht in einer Befragung erhoben werden sollte.
   Die bloße Möglichkeit (im Seminar zur Diskussion gestellt), daß dies u.a. anhand der Einkommen der Ehemänner geschehen könnte, löste eine Welle von Entrüstung aus (vgl. Frauenstudien Dokumentation).
2. Nicht alle Frauen hatten es als Zumutung erlebt, die finanziellen Verhältnisse ihrer Familien anonym zu offenbaren. Abwehr war vornehmlich von den Frauen erfolgt, die als die "Bessergestellten" galten. Einige wenige Frauen mit sehr geringen Wirtschaftsmitteln sahen überhaupt keine Schwierigkeit darin, ihr Einkommen zu benennen. Sie waren darüber hinaus der Meinung, daß solche "Geheimnistuerei" von den

Teilnehmerinnen früher nicht praktiziert worden sei.
Es hätte die allgemeine Vorstellung voneinander bestanden, daß "jede ihr Päckchen zu tragen" hätte. Nun schienen einige Frauen dabei zu sein, denen es offensichtlich ringsherum gut ging und die deshalb "hinter dem Berg halten mußten", wer sie eigentlich sind. (37)

Anhand einer Rückerinnerungsdiskussion über diese beiden Erlebnisse begann die uns alle beteffende forschende Suche nach der Antwort auf die Fragen, wer die Frauenstudienteilnehmerinnen eigentlich genau sind, ob es eine gemeinsame Betroffenheit unter ihnen oder sogar darüber hinaus bei Frauen generell gibt, wie sich diese, wenn es sie gibt, bestimmt und ob sie dann so tragfähig ist wie die Zugehörigkeit zu der sozialen Schicht, der die Frauen angehören. Der Begriff "Schichtzugehörigkeit" stand dabei für einige Teilnehmerinnen völlig neu im Raum.

Die von vielen am Projekt Beteiligten wahrgenommenen Veränderungen im Projekt hatten dazu geführt, daß einige Frauen sich nicht mehr wohl fühlten. Sie selbst machten das an unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit fest. Sie vermuteten, daß zunehmend Vertreterinnen höherer Schichten in das Projekt kämen. Dies war jedoch eine von anderen Frauen überhaupt nicht akzeptierte Hypothese. Sie lehnten diese Sicht der Gruppe grundsätzlich ab und sahen darin einen persönlichen Angriff auf ihre Integrationsfähigkeit. Schwierigkeiten untereinander mochten wohl bestehen, aber mit "Schichtzugehörigkeit" hatte das ihrer Meinung nach gar nichts zu tun.
Mir schien sich in dieser Frage genau das widerzuspiegeln, was wir uns zu klären vorgenommen hatten. Auf mehreren Ebenen ergab unsere Debatte Ansätze für Klärungen:

1. Die Erforschung der Herkunft der Frauen, speziell ihre Schichtzugehörigkeit, konnte im Projekt als ein Beispiel für die Methodologie und Methoden empirischer Sozialforschung dienen.
2. Anhand unserer eigenen Schwierigkeiten, die soziale Zugehörigkeit von Familienfrauen zu erheben, ließen sich die Mängel der Methoden empirischer Sozialforschung konkret dikutieren. (Insbesondere die Zuordnung von Familienfrauen schien uns unzulänglich).
3. Die Überraschung, ja das Entsetzen, daß das Ansprechen der Schichtzugehörigkeit bei den

Frauen ausgelöst hatte, ließ mich auf ein tiefer liegendes Problem in der Frauenbildungsarbeit schließen, das zu bearbeiten in einem Projekt wissenschaftlicher Frauenbildung möglicherweise notwendige Voraussetzung für deren Weiterentwicklung sein könnte.

4. Eng verbunden mit der Schichtzugehörigkeit ist die Vorstellung von der Interessengebundenheit allen Denkens und Handelns. Das aber ist ein Thema, das dem Stand der Forschungsarbeit im Projekt nach unter Frauen von ganz besonderer Brisanz ist (38), bzw. zu den zentralen Themen zählt, denen sich Frauenbildung, der Auffassung der Teamerinnen nach, annehmen muß.
5. Die genauere Bestimmung der Teilnehmerinnen und ihrer Herkunft schien für die Begleitforschung im Projekt besonders wichtig, weil sie zu den klassischen Aussagen zählt, die in der Begleitforschung zu Bildungsprojekten gemacht werden.
6. Die Veränderungen im Projekt waren möglicherweise tatsächlich mit der Schichtzugehörigkeit der beteiligten Frauen in Verbindung zu sehen, wie dies einige Teilnehmerinnen vermuteten.
7. Die Zusammenhänge zwischen den Strukturveränderungen im Projekt (Veränderung der Arbeitsgruppen) und der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen unter dem Gesichtspunkt ihrer Schichtzugehörigkeit zu diskutieren, schien ein sinnvoller Weg, diese nur vage wahrgenommen Veränderungen präziser zu erfahren.

Arbeitsrahmen

Das Konzept der vorliegenden Forschungsarbeit entstand als Teil der pädagogischen Arbeit sowie der begleitenden Forschung aus dem Zusammenhang des Frauenstudienprojektes. Im laufenden Projekt ergaben sich aus dieser Situation vielfältige neue Aspekte, die jeweils Einfluß auf das Gesamtvorhaben hatten. Zunächst existierten nur der genannte offene Fragenkomplex und eine als demokratisch zu benennende Grundhaltung zueinander. Aus der begonnenen Arbeit ergaben sich Ansätze, die jeweils überprüft werden mußten und dann verfolgt oder abgelehnt wurden. Die Auseinandersetzungen, die dieser Prozeß hervorbrachte, führten auf allen Ebenen zu einer Reihe von Veränderungen. Zunächst entwickelte Vorstellungen ließen sich teilweise wegen aufgetretener Mißverständnisse nicht weiter verfolgen, oder es wurde sichtbar, daß nicht alle Beteiligten das entwickelte Konzept mittrugen. Die

relativ starke Fluktuation und der Semesterwechsel mit neu hinzukommenden Frauen erwies sich als schwierige Voraussetzung, weil so nicht alle Beteiligten jeden bisher entwickelten Schritt kannten.

Hinzu kam, daß unsere gemeinsame Arbeit in einem institutionellen Rahmen stattfand, der ebenfalls Bedingungen steckte.
So waren neben den genannten, in der Gruppe erarbeiteten Fragestellungen drei weitere Punkte zu berücksichtigen, die sich nicht unmittelbar aus unseren Vorstellungen ergaben, die aber ebenfalls mit den Teilnehmerinnen diskutiert werden mußten:

1. Das Projekt Frauenstudien war bis zu diesem Zeitpunkt ein im traditionellen Sinne 'unerforschtes' Projekt, d.h. es war zwar von Anfang an dokumentiert, jedoch war auf standardisierte empirische Erhebungen (von einigen sehr begrenzten Teilbereichen abgesehen) verzichtet worden. Mit zunehmender Teilnehmerinnenzahl erhöhte sich die Notwendigkeit, genauere Informationen über die Teilnehmerinnengruppe zu erhalten, da dies in engem Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Legitimationsdruck stand, unter den universitäre Projekte zwangsläufig geraten.
2. Mit der Weiterentwicklung des Projektes wurde die Beantragung eines Modellversuchvorhabens Frauenstudien ins Auge gefaßt. Dies erhöhte den wissenschaftlichen Legitimationsdruck. - Die im Projekt geleistete Forschungs-und Bildungsarbeit sollte stärker als bisher der Veröffentlichung zugänglich gemacht werden. Voraussetung dazu war, einige der Arbeitsthesen und praktischen Vorgehungsweisen der Projektarbeit präziser darzustellen.

3. Die nun angestrebte Forschungsarbeit sollte zwar dem Projekt zugute kommen, es handelte sich aber trotzdem eben auch um eine Qualifikationsarbeit, die eindeutig zunächst einmal mir und meinem Fortkommen diente.

Dies galt es zu berücksichtigen. Denn entsprechend unserer bisherigen Zusammenarbeit im Projekt sollte eine gemeinsam entwickelte Forschungsarbeit initiiert werden, die den Anforderungen der Frauenforschung ebenso Rechnung tragen sollten, wie den projektimmanenten. Letztere mußten zu diesem Zweck überhaupt erst einmal ausdrücklich benannt werden. Eine Aufgabe, der bisher in vielen Gesprä-

chen nachgekommen worden war, jedoch nie ausdrücklich unter dem Gesichtspunkt, grundsätzliche Haltungen und Vorstellungen einander mitzuteilen und sie als verbindliche Norm im Projekt zu entwikkeln. Wir gelangten zu folgenden Punkten, die unser Handeln im Projekt bestimmen sollten:

1. Offenheit - Offenlegung aller geplanten Schritte, die das Projekt und das Forschungsvorhaben betreffen.

2. Akzeptanz - Unterschiedliche Standpunkte und Einstellungen zu den Lebenskonzepten von Frauen können im Projekt vertreten werden und werden akzeptiert.

3. Solidarität - Grundlage der Beziehungen zueinander im Projektzusammenhang wie darüber hinaus ist ein an der grundsätzlichen Solidarität mit Frauen orientiertes Verhalten aller Beteiligten.

4. Konitinuität - Unsere Zusammenarbeit sollte ein Prozeß sein, der - auf einen längereren Zeitraum gesehen - kontinuierlich verlaufen sollte und nicht durch spontanes Mitarbeiten. Nur so schien uns die Möglichkeit gegeben, etwaig auftretende Mißverständnisse zu beseitigen.

5. Gelebte Ungleichheit - Teamerinnen und Teilnehmerinnen, aber auch diese jeweils untereinander, sind an unterschiedlichen Punkten ihrer individuellen Entwicklung und bringen unterschiedliche Interessen ein, haben unterschiedlichen Nutzen von der Zusammenarbeit. Das soll offen ausgesprochen werden und so bestehen bleiben können.

Wir betrachteten diese Aussagen über unser Verhältnis zueinander als Konkretisierung der vorne bereits genannten Postulate von Maria Mies zur Frauenforschung, denen wir uns ansonsten verpflichtet fühlten.

4.4.3.3 Der Arbeitsverlauf

Im Begleitseminar gliederte sich das Forschungsvorhaben in mehrere zeitlich aufeinanderfolgende Phasen. Die endgültige Fragestellung entwickelte sich aus Situationen der pädagogischen Praxis im Projekt. Von Beginn an wurde dabei deutlich, daß dieser Prozeß das eigentlich bedeutende Forschungsgeschehen war und nicht ein späteres etwaiges Ergebnis. Jede Veränderung - Konkretisierungen, Differenzierungen - hatte einen solchen, in der Lern- und Forschungspraxis begründeten Anlaß. Der Forschungsprozeß und der Lernprozeß waren für uns alle so eng verbunden, daß das eine vom anderen schwer trennbar ist. Entsprechend beziehen sich die Ergebnisse in erster Linie auf unser Lernen, erst dann auf das Lernen im Projekt allgemein. Wir unternehmen trotzdem den Versuch, sie auch auf weibliches Lernen generell zu übertragen, wenngleich dies nur in der Form vorläufiger Thesen geschehen kann, die der weiteren Erforschung bedürfen. Für die pädagogische und soziologische Theoriebildung kann unsere Arbeit Impulse geben, jedoch zunächst wenig Ergebnisse liefern.

Die chronologische Abfolge der einzelnen Forschungsschritte läßt den klarsten Einblick in diesen Prozeß zu. Sie wurde daher für den folgenden Abschnitt als Gliederungsvorgabe genutzt.

Mitgebrachte Erfahrungen (Erfahrungsfeld I.)

Der "Erfahrungsansatz" war, übernommen aus der Frauenbildungsarbeit außerhalb der Hochschule, von Beginn des Projektes an zum Prinzip erhoben worden. Dabei galt unsere besondere Aufmerksamkeit der Beobachtung von Möglichkeit und Wirkung dieser Lernformen. D.h. wir praktizierten sie so weit wie möglich in unseren Seminaren, überprüften, wann und wie sich Inhalte auf diese Weise vermitteln ließen und wie die Teilnehmer(innen) - Frauenstudienfrauen, Studentinnen, Studenten - damit umgingen. Unsere Ergebnisse, in zahlreichen Gesprächen thematisiert und in Symposien diskutiert, bildeten die Grundlage unserer Arbeit. Konkret heißt das: Jede Lernsituation bot Gelegenheit, die in der Lebenswelt der Teilnehmerinnen entstandenen Erfahrungen zu benennen. Das geschah in Form von kurzen Beispielen oder umfangreichen Berichten. Immer jedoch kam dem Vergleich der Erfahrungen mehrerer Frauen eine besondere Bedeutung dabei zu.

Erste Erfahrungen mit der Schichtenfrage im Seminarzusammenhang

Im Laufe des dritten Semesters Frauenstudien, also nach ca. eineinhalbjähriger Zusammenarbeit wurde in einer Begleitseminar-Sitzung von einer der "Gründerfrauen" das Problem angesprochen, dessen Vorhandensein von der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmerinnen für nicht möglich gehalten worden war. Sie formulierte ihre Gefühle in Bezug auf die anderen Frauen und sprach dabei die Unterschiede an, die zwischen ihr und den anderen bestünden.

Da bis zu diesem Zeitpunkt ein unausgesprochener Gruppenkonsens darin bestanden hatte, daß alle Frauen, die am Projekt teilnehmen, ähnlichen Belastungen und Gefühlen ausgesetzt seien, mußte diese Distanz aufzeigende Bemerkung großes Gewicht haben. In der Tat reagierte die Gruppe mit tiefer Betroffenheit. Es konnte an dem Abend nicht geklärt werden, was eigentlich die Fremdheitsgefühle einer von Anfang an mit viel Einsatz beteiligten Frau ausmachte. Es zeichnete sich aber ab, daß dabei unterschiedliche soziale Milieus, denen die Frauen entstammen, von Bedeutung waren. Der Abend stand als Beginn in der Auseinandersetzung mit unserer Unterschiedlichkeit, die trotz angestrebter Gleichheit und trotz aller Verbundenheit auch Realität ist und als solche wahrgenommen und akzeptiert und bearbeitet werden sollte.

Aus der Betroffenheit heraus, die wohl das Ergebnis einer Art zerstörten Traumes war, entstand die Bereitschaft zur weiteren Bearbeitung der angesprochenen Fragen bei allen Frauen, das, obwohl über die Art dieser Weiterarbeit wie über die Einschätzung des gesamten Vorgangs durchaus keine Einigkeit bestand.

Erste Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung (Erfahrungsfeld II.)

Wie bereits erwähnt, führten eigene Versuche, die Realität des Projektes Frauenstudien durch empirische Forschung näher zu erfassen, schon früher bei Teilnehmerinnen und Teamerinnen zu wichtigen Erkenntnissen über den Charakter des Projektes wie eben jener Methoden, die zu seiner Beforschung angewandt worden waren oder werden sollten.

Die Teilnehmerinnen und Teamerinnen hatten gemein-

sam an der Dokumentation des Projektes gearbeitet. Dazu waren Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gebildet worden. Die Arbeit der Teamerinnen bestand in der Gruppenbegleitung, Koordination, Organisation und Formulierung von übergreifenden Texten. Die Gruppen arbeiteten zu den Themen:

- Biographie
  Hier sollte erstmals versucht werden, mit Hilfe qualitativer Methoden für Außenstehende ein genaueres Bild der Teilnehmerinnenstruktur zu entwerfen.

- Gruppendynamik
  Die Gruppe versuchte, mit den Mitteln der Sozialpsychologie ein Bild vom Gesamtprojekt, den in ihm agierenden Individuen und ihrer Haltung zum Projekt zu erhalten.

- Statistik
  Es sollten auch quantitative Aussagen über die Teilnehmerinnen, ihren Ausgangspunkt, ihre Absichten usw. gewonnen werden. Wichtig war insbesondere hierbei die Tatsache, daß nicht die Teamerinnen die Teilnehmerinnen beforschten, sondern mit dem Mittel der Selbstbeforschung gearbeitet wurde.

- Utopiegruppe
  Die von Beginn an entwickelten Ideen zur Fortführung der Bildungsarbeit in Richtung auf berufliche Bildung und weiter die Entwicklung von beruflichen Perspektiven für die Frauen sollten erstmalig zusammengefaßt und einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden. (39)

Auf die Arbeit der Statistikgruppe soll im Folgenden näher eingegangen werden , weil nur sie auf Widerstände und Probleme in der Arbeit stieß.

Die erarbeitete Dokumentation des Projektes Frauenstudien, wie sie seit November 1983 vorliegt und für die eine Befragung über die soziale Zusammensetzung der Teilnehmerinnen an den "Frauenstudien" gefertigt werden sollte, beinhaltet trotz der Arbeit dieser Gruppe keine quantitativen Aussagen zu diesem Thema. In der Arbeit waren zwei Dinge deutlich geworden:

1. Es gibt einen erheblichen Widerstand der Teilnehmerinnen gegen Forschungsansätze, die sozusagen über ihren Kopf hinweg zu Ergebnissen in dieser Sache kommen. Alle standardisierten Formen der Forschung erzeugten dieses Gefühl.

2. Die derzeitigen sozialwissenschaftlichen Methoden der Erhebung personenbezogener Daten treffen nicht den Kern dessen, was uns im Projektzusammenhang interessiert.
   Sie haben - gemessen an dem Widerwillen, den sie auslösen - einen viel zu geringen Aussagewert.
   Im Projektzusammenhang geht es nicht um quantitative Aussagen zur Lebenssituation, sondern um Aussagen über die Bewußtseinslagen der Frauen und ihre Veränderbarkeit, wenn hier von ihrer Schichtzugehörigkeit die Rede ist.

Der in der Dokumentation veröffentlichte kurze Text zu diesem Thema soll hier noch einmal die Argumentation aufzeigen, die zur Ablehnung von Befragung über Schichtzugehörigkeit durch die Teilnehmerinnen führte:

"Als das Frauenstudienprojekt im Herbst 1981 die ersten Teilnehmerinnen an die Universität Dortmund lud, war eines klar: Die Frauen sollten nicht zu Forschungsobjekten der Wissenschaftler/-innen werden. Ihre Vorbehalte und Ängste der Wissenschaft gegenüber wollten wir (die beteiligten Wissenschaftlerinnen) nicht schüren, indem wir sie mit indiskreten Fragen überhäuften. Auch sahen wir es als notwendig an, unsere Neugierde zu zähmen und neuaufgebautes Vertrauen vorsichtig zu handhaben - kurz: Statistische Forschung sollte nicht stattfinden.
An ihre Stelle, so war der Gedanke, sollten qualitative Forschungsmethoden treten. Die Frauen selbst sollten sich beforschen.
Diese Gedanken brachten wir den Frauen näher. Wir diskutierten sie, sahen sie von vorne und hinten an und befanden sie - trotz einiger Zweifel - auch nach der ersten Zeit noch immer für richtig. Im Prinzip hat sich dies auch jetzt nicht geändert. Nur die Notwendigkeiten sind andere geworden, unsere Neugierde ist aus gutem Grund, wie wir meinen, gewachsen.
Wir griffen dann doch auf statistische Untersuchungsmethoden zurück und haben in einer Gruppe von vier Frauen einen Fragebogen entwickelt, in dem wir nach Informationen zur Person, nach Wün-

schen und Erwartungen an 'Frauenstudien', nach Zukunftsvorstellungungen und späterer Berufstätigkeit fragten." (Dokumentationsgruppe, 1983, S. 73)

Zu "heißen" Fragen gerieten bei dieser standardisierten Erhebung die nach der sozialen Zugehörigkeit der Frauen.
Die Statistikgruppe machte gute Erfahrungen mit den Fragen nach Berufswünschen, Qualifikationen u.ä. Den Themenkomplex, der sich auf die soziologische Stellung der Frauen bezog, sparte die Gruppe nach einer Vorstellung ihrer Arbeit im Plenum des Begleitseminars jedoch völlig aus. In der Dokumentation heißt es dazu:

"Uns war ja wohl bewußt, daß wir Informationen dazu benötigten. Zum einen wird danach bei Außendarstellungen am häufigsten gefragt, zum anderen aber ist die Frage auch für die Innenentwicklung des Projektes von zentraler Bedeutung....
Nun hätte eine Gruppe von Männern nicht das geringste Problem, die eigene soziale Zugehörigkeit zu definieren.
Die Schwierigkeit steckte in unserer eigenen Argumentation. Frauenstudien wendet sich an Frauen, an Familienfrauen in erster Linie. Ihre Teilnahme an dem Projekt war und ist u.a. als ein Stück ihres persönlichen Emanzipationsprozesses definiert. Einige Frauen unternahmen in der Tat mit ihrem Besuch an der Universität Dortmund erstmalig nach langer Zeit unabhängige Schritte. Sie sind sich gegenseitig eine neue Bezugsgruppe unabhängig von den Beziehungen, die die Familie sonst unterhält.

Zudem verstanden und verstehen wir uns als eine solidarische Gemeinschaft von Frauen. Wir stellen ständig die Ähnlichkeit der Erfahrungen fest. Dies ist einer der wesentlichen Lernschritte und eine beglückende Erfahrung.
Die Frage nach der sozialen Zugehörigkeit bietet da geradezu Sprengstoff.
Sie zeigt zum einen: Die Frauen können sich nicht unabhängig definieren, sie müssen dazu auf das Einkommen, den sozialen Status ihrer Männer zurückgreifen. Die Loslösung findet nicht statt. Sie bewegen sich nicht unabhängig. Ausgerechnet hier, bei den Frauenstudien, wo sie ganz sie selber sind, sein wollen und sein sollten, spielt die materielle Verflochtenheit mit dem Mann eine Rolle.
Zudem werden die Harmoniewünsche zerstört. Wir

sind eben nicht gleich, und die Schichtzugehörigkeit steht über der Geschlechtszugehörigkeit....

Es gibt Brücken, die geschlagen werden können. So ist in den meisten Fällen der soziale Status der Männer in gemeinsamer Arbeit mit ihren Frauen entstanden. Die Frauen hätten ein Recht darauf, ihn genauso stolz zu benennen, wie dies ihre Männer sicher täten.

Es ist und bleibt aber Tatsache, daß in unserer Gesellschaft das Geld einen bestimmenden Einfluß auf die soziale Zugehörigkeit, auf das Lebensgefühl, auf das Leben - auch das der Frauen hat. Bildungsgrad und Alter, Beruf vor der Ehe und Zahl der Kinder sind wichtige Merkmale, aber sie alle machen die Frage nach dem Status der Familie nicht überflüssig. Der Status der Familie wird aber nun einmal bestimmt durch den Status des Mannes, und zwar durch sein Einkommen und seine berufliche Stellung.
Wir haben bisher keinen Ausweg gefunden."
(Dokumentationsgruppe, 1983, S. 79f)

Zwangsläufiges Ergebnis dieser ersten Erfahrungen war zunächst die Ablehnung von Fragen nach der sozialen Zugehörigkeit.
Uns blieb nach der teilweise heftig geführten Debatte die nicht mehr vorhandene Gewißheit, wir seien gleich, würden uns alle mögen, gut miteinander auskommen und würden auf Äußeres nicht achten.

Das Thema "Einkommen" und hiermit verbunden das der sozialen Schichtzugehörigkeit entpuppte sich als in unserem Projektzusammenhang weitgehend tabuisiert. Genauer: es ergab sich eine Spaltung der Teilnehmerinnen in solche, die keinerlei Bedenken hatten, über ihre Einkommensverhältnisse im Rahmen einer anonymen Befragung Auskunft zu geben, die vielmehr sogar dafür waren und selber auch dann bereit, wenn die Anonymität nicht zu wahren wäre. Ihnen entgegen standen die Frauen, die unter gar keinen Umständen ihre Einkommensverhältnisse offenlegen wollten. Sie empfanden dies auch dann als unmöglich, wenn wir nur grobe Kategorien gefunden hätten, wenn ausdrücklich von Familieneinkommen gesprochen worden wäre oder auch nur ihr persönliches Taschengeld erfragt würde. Zur Ablehnung führten einige mehr inhaltliche Bedenken an. Beispiel: Als Hausfrau bin ich ohne Einkommen, der Verdienst meines Mannes steht nicht mir zur Verfügung. Andere argumentierten eher forschungsmetho-

disch. Beispiel: Wir kennen uns so gut, Anonymität wäre nie zu wahren.
Insgesamt beteiligten sich an dieser Auseinandersetzung nur wenige Teilnehmerinnen, die meisten enthielten sich einer dezidierten Meinungsäußerung. Mehrheitlich wurde aber angenommen, das zeigten Blitzlichter (40), daß die gegenseitige Kenntnis der Einkommen
- unwichtig sei,
- nur zu Komplikationen untereinander führe,
- für unseren Zusammenhang keine Bedeutung haben dürfe,
- ohnehin bei Frauen von geringem Aussagewert sei.

Teamerinnen und Teilnehmerinnen vertraten in dieser Situation deutlich unterschiedliche Positionen.
Zum einen war ihr Erkenntnisinteresse ein anderes. Die Teamerinnen fanden nichts dabei, die Gesamtgruppe der Teilnehmerinnen nach unterschiedlichen Kriterien in Untergruppen zu teilen, um zu Aussagen über die Zielgruppe des Projektes zu gelangen. Da sie ohnehin in der Gruppe einen Sonderstatus einnehmen bzw. untereinander sich positive Gruppenerlebnisse vermitteln, empfanden sie nicht die Zerstörung der "Idylle", wie das von Teilnehmerinnen zum Ausdruck gebracht wurde. Die Sichtweise der Gesellschaft, als in unterschiedliche Schichten mit verschiedenen Problemen getrennt, war ihnen darüber hinaus geläufig. Sie sahen auch ohne Befragung aufgrund ihrer persönlichen Bekanntschaft die Verschiedenheiten der Teilnehmerinnen deutlich.

Für die Teilnehmerinnen stellte sich die Situation anders dar. Die Thesen der Teamerinnen dazu:

1. Die gerade gewonnene Solidarität von Frauen untereinander, die ganz und gar nicht als selbstverständlich erlebt wird, sondern als beglückende Ausnahmesituation, können die Teilnehmerinnen nicht so leicht zugunsten einer realistischeren Zurkenntnisnahme bestehender Unterschiede aufgeben.

2. Herausfinden, was uns Frauen trennt oder verbindet und wie Trennendes überwunden werden kann, stellt sich nur den Frauen als Aufgabe, die Schwierigkeiten bei der Integration in die Gruppe haben, weil sie sich als irgendwie anders empfinden, also Trennendes überhaupt wahrnehmen.

3. Die Erkenntnis, daß Frauendiskriminierung eine alle gesellschaftlichen Bereiche durchziehende Tatsache ist, führt zur kritischen Ablehnung von Methoden und Inhalten, die verlangen, mit der eigenen Frauengruppe genau so wie mit der restlichen Welt umzugehen. Dies wird als diskrimierendes Vorgehen angesehen. Die Leugnung alles Trennenden gilt als positive Gegenhaltung, als ein Stück weiblicher Gegenwelt.

Im Prozeß gesammelte Erfahrungen (Erfahrungsfeld III)

Diese Situation bestand, als das Dissertationsvorhaben in eine konkretere Phase kam. Die genannte komplizierte Konstellation sollte zum Gegenstand der Forschung gemacht werden:

a) weil sie aufzuspüren und bewußt zu handhaben, zunehmend notwendige Voraussetzung für einen offenen und solidarischen Umgang miteinander zu sein schien.

b) weil das Projekt seinen Charakter als gemeinsam entwickelt und veränderbar nur dann behalten (bzw. zurückgewinnen) würde, wenn die Bedenken der Minderheit berücksichtigt würden.

c) weil die dahinter verborgenen Fragen zu kompliziert waren, als daß sie im Projektalltag so nebenbei gelöst werden könnten, der Reflexions- und Arbeitszusammenhang einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit aber geeignet erschien, ein solches Thema in Angriff zu nehmen.

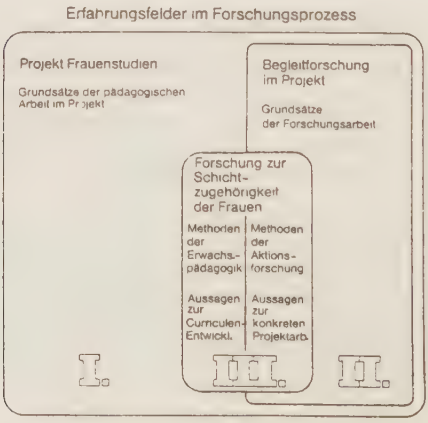
Bei der genannten Aufgabenstellung verstand es sich von selbst, auch diesmal an vorhandene Erfahrungen anzuknüpfen. Allerdings bestand bei den Teilnehmerinnen, ganz anders als sonst, ein erheblicher Widerstand bzw. waren Erfahrungen nicht aufspürbar oder abrufbar. Als Widerstand stufte ich Äußerungen zur Schichtzugehörigkeit wie diese ein:
"Das kenne ich wohl, aber es spielt bei mir keine Rolle". Nicht abrufbar mochten die Erfahrungen sein, wenn die feste Überzeugung geäußert wurde, es gäbe keinerlei gravierende Unterschiede zwischen den Menschen bzw. die vorhandenen (im Einkommen z.B.) seien nicht von Bedeutung für den Umgang miteinander.

Allerdings gab es auch Teilnehmerinnen, die sehr wohl von Erfahrungen mit Status und Schichtproblemen - den eigenen oder denen anderer - berichten konnten. Teilweise tat sich ihnen mit der Thematisierung der Kategorie "Schicht" eine ganz neue Sichtweise bisher nur diffus wahrgenommener Zusammenhänge auf.
Es gab Phasen in dieser Seminararbeit, in denen die einen den anderen ihre Erfahrungen so erfolglos zu vermitteln suchten, als sei einem Farbblinden die Wirkung der Rot- und Grüntöne einer Landschaft zu erläutern.

Ob die Schwierigkeiten, auch in diesem Zusammenhang an Erfahrungen anzuknüpfen, durch den Mangel an solchen bei Hausfrauen entstanden waren oder ob es eher innere Widerstände waren, die hierfür verantwortlich gemacht werden müssen, blieb letztenendes offen. Das Durchschlagen bürgerlicher Ideologien muß auch als mögliche Ursache in Betracht gezogen werden.

Allerdings bestätigten die Probleme bei der Durchführung des Erfahrungsansatzes die Notwendigkeit, Status und Schicht in der Gruppe der angeblich nicht betroffenen Frauen anzusprechen und die Reichweite zu ermessen, die dies für die Frauenbildungsarbeit hat bzw. haben könnte. Sahen die Frauen tatsächlich so sehr über diese und damit verbundene Fragen hinweg (z.B. Macht), dann könnte das als zutiefst apolitische Haltung eingestuft werden.

Die Grafik dient der Kurzdarstellung des Forschungszusammenhangs:



Ob das Thema "die Schichtzugehörigkeit der Teilnehmerinnen am Projekt Frauenstudien" tatsächlich erforscht werden sollte, wurde in einer weiteren Sitzung erneut diskutiert.

Die Meinungen der Teilnehmerinnen reichten von begeisterter Aufnahme bis zur strikten Ablehnung. Bei einem "Blitzlicht" nannten die meisten Frauen: "Angst, daß wir uns dann nicht mehr so gut verstehen" als Grund für Bedenken. Schließlich wurde jedoch bei fünf Enthaltungen und nur einer Gegenstimme (von 32), die sich durch weitere Gespräche in eine Enthaltung wandeln ließ, für das Aufgreifen dieses Themas votiert. (41)
Zu Komplikationen führte in dieser Debatte die Tatsache, daß sich für einige Teilnehmerinnen der Entstehungszusammenhang der Fragestellung verändert hatte. Obwohl alle Schritte diskursiv erarbeitet wurden, entstand bei ihnen doch das Bild von der wissenschaftlich neugierigen Forscherin, die nun in den (heilen) Projektzusammenhang eindringt, um Trennendes aufzuspüren, das ohne eine solche Forschung gar nicht vorhanden wäre.

Wir benötigten einige Zeit, um diese Wandlung in der Erinnerung an die geschichtliche Entwicklung der Fragestellung aufzuarbeiten.

Es sei aber an dieser Stelle noch einmal betont, daß der Forschungsprozeß zu diesem Zeitpunkt längst begonnen hatte. Die dargestellten Entwicklungen müssen bereits als dessen Bestandteil gesehen werden. Wäre eine Einigung über das Thema nicht zustande gekommen, hätte der Prozeß abgebrochen werden müssen. Ein Ergebnis der Arbeit wäre dann immerhin in der Weigerung zutage getreten.

Die Wahrnehmungsunterschiede, die nicht nur zwischen Teamerin und Teilnehmerin, sondern auch bei den teilnehmenden Frauen untereinander immer wieder zutage traten, bewirkten die Notwendigkeit, immer wieder an den Entstehungszusammenhang unserer Fragestellung zurückzugehen. Dies wurde für deren Klärung zunehmend wichtiger. Einige Teilnehmerinnen erlebten so sehr anschaulich den Wandel ihrer Haltung. Wir alle aber sahen die Wandlungen unserer jeweiligen Fragestellung, wie sie sich im Prozeß ergab.

4.4.3.4 Informationsnetz

Obwohl eine Einigung über die Hypothesen unserer Forschung in der Gruppe nicht erreichbar war, erklärten sich doch alle Frauen bereit, sich auf das Experiment "Forschung" einzulassen. Wir verständigten uns zunächst über den äußeren Ablauf und Umfang der Arbeit und darüber, daß wir "einfach mal anfangen" wollten. Es bestanden also zunächst Offenheit bis lebhaftes Interesse am Thema und viel Neugierde auf das Verfahren.

Dieses "Verfahren" entwickelte sich, indem die Teilnehmerinnen und ich benannten, auf welchem Wege wir an Informationen zu unserem Thema gelangen wollten:

Die Teilnehmerinnen nannten:
Von der Teamerin geschriebene Texte
Literatur
Gespräche untereinander
Diskussionen im Seminar

Ich nannte
Gespräche im Seminar
Gespräche mit kleinen Gruppen
Auswertung von Protokollen etc.
Literatur
Reflexion eigener Entwicklungen und Erfahrungen (Rückerinnerungsgespräche)
Gespräche mit Kolleginnen

Aus diesen Listen erstellten wir ein Netz von Informationsmöglichkeiten für alle Beteiligten. Dieses Info-Netz umfaßte:

1. Reflexionsgespräche über eigene Erfahrungen und Entwicklungen mit den Kolleginnen im Projekt

2. Verschriftlichung dieser Gespräche zwecks Weitergabe an die Seminarteilnehmerinnen

3. Kritische Diskussion der Texte mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Arbeitshypothesen im Seminar

4. Interviewgespräche mit Seminarteilnehmerinnen zur Vertiefung der Thesen der Seminarabende

5. Literaturrezeption relevanter Texte zur Forschungsfrage und zu methodisch/methodologischen Fragen

Ziel war es, alle gesammelten Informationen auf allen Ebenen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Als sich nach zweisemestriger Seminararbeit eine kleinere Gruppe von Frauen weiter mit der Thematik auseinandersetzen wollte, veränderte sich das Info-Netz und damit der Forschungsaufbau.

Die Seminarabende wurden durch Gruppentreffen ersetzt. Die Interviews wurden nicht mehr weitergeführt, weil in der kleinen Gruppe ein ausreichend intensiver Austausch gewährleistet war. Der Rückfluß ins Gesamtseminar war jetzt durch Berichte der Dissertations-Arbeitsgruppe (in Zukunft verwende ich der Einfachheit halber die Kurzbezeichnung "DISS-Gruppe") im Seminar gegeben.
Die DISS-Gruppe verständigte sich zudem darauf, in Form einer halboffenen Befragung auch wieder andere Frauen am Prozeß zu beteiligen. Der intensive Austausch mit den Kolleginnen war aus zeitlichen Gründen nun nicht mehr weiter möglich. Die Reflexionsgespräche wurden also eingestellt bzw. in die DISS-Arbeitsgruppe hinein verlagert.
Es lag allerdings auch inzwische eine Fülle von Material vor, das der Auswertung bedurfte.

So ergab sich nun folgender Aufbau:

1. Dissertations-Arbeitsgruppe
   Gruppengespräch, Materialauswertung

2. Erhebung
   Methodendiskussion, Fragebogen-Erstellung,
   Durchführung,

3. Auswertung des Gesamtprozesses
   Zusammenfassung der Ergebnisse

Die intensive Gruppenarbeit mußte leider bei Stufe zwei enden. Die Auswertung und Zusammenfassung erfolgte nicht mehr in der Gruppe, sondern wurde von mir vorgenommen und von einer der Teilnehmerinnen für ihr Abschlußkolloquium.

Der Rückvermittlungsprozeß des gesamten Forschungsvorhabens in die Teilnehmerinnengruppe gehört zum Prozeß unbedingt dazu, kann aber in dieser Arbeit nicht mehr dokumentiert werden, weil er erst nach deren Fertigstellung erfolgen kann. Hinweise darauf, wie sinnvoll und nützlich das wäre, liegen allerdings ausreichend vor.

Da der gesamte Themenkomplex ja auch unter dem

Gesichtspunkt bearbeitet wurde, einen Baustein für das Frauenstudien-Curriculum daraus zu entwickeln, muß in einem solchen Rückfluß der Ergebnisse erst recht eine Notwendigkeit gesehen werden.

Im Folgenden soll nun das Informationsnetz, wie es zunächst bestand, dargestellt werden. Im Anschluß daran die Arbeitsrahmen, die nach der Umorganisation relevant wurden, so daß die vorne bereits genannten sieben Forschungsrahmen erläutert werden.

4.4.3.5 Seminarabende

Für die Beschäftigung mit unserem Thema standen uns nach Abzug der Organisationsabende und der Termine, die zur Vorbereitung gebraucht worden waren, in dem laufenden Semester sechs Wochen lang zwei Stunden zur Verfügung. Im Sommersemester konnten wir uns an neun weiteren Abenden inhaltlich mit der Thematik auseinandersetzen. Im Seminar waren zwischen 22 und 37 Frauen anwesend, durchschnittlich jedoch 30-32 Teilnehmerinnen. Die Fluktuation war relativ niedrig. (Im Vergleich mit anderen Seminaren der Hochschule). Die anwesenden Frauen beteiligten sich durchgängig stark an den Diskussionen im Seminar und übernahmen in kleinen Gruppen Forschungsaufgaben (z.B. Protokolle fertigen, Redebeteiligungsdiagramm erstellen u.a.m.)

Im einzelnen sah der Semesterplan folgenden Verlauf vor:

14-tägig 20.10.1983 bis 1.12.1983 bis	Besprechung des Gesamtvorhabens Besprechung des 1. Problematisierungstextes Diskussion
15.12.1983	"
12. 1.1984	Sammeln alltäglicher Statussymbole und Merkmale zur Einstufung von Menschen
26. 1.1984	Sortieren der gesammelten Merkmale und auf ihre wissenschaftliche Brauchbarkeit hin untersuchen
9. 2.1984	Besprechung der Weiterarbeit im Sommersemester (Wunsch der Teilnehmerinnen, Texte zur Wissenschaftstheorie zu bearbeiten)
26. 4.1984	Arbeitsgruppe zu Text 1 Diskussion

3. 5.1984	Arbeitsgruppe zu Text 2	"
10. 5.1984	Arbeitsgruppe zu Text 3	"
17. 5.1984	Arbeitsgruppe zu Text 4	"
24. 5.1984	2. Problematisierungstext	
7. 6.1984	Diskussion	
14. 6.1984	3. Problematisierungstext	
28. 6.1984	Diskussion	
7. 7.1984	Rückblick und Ausblick evtl. Gründung einer DISS-Gruppe zur Weiterarbeit	

Nach den allgemeinen Einstiegsgesprächen, Klärung des Vorhabens, Verfahrensfragen u.a. konnten wir bereits am 17.11.1983 mit der inhaltlichen Arbeit beginnen. Dazu legte ich den ersten Text vor, den ich aufgrund der Teamerinnengespräche und der bisherigen Seminararbeit formuliert hatte. Der Text war so auf das Papier gebracht, daß er in der Breite die Hälfte des Blattes einnahm, so daß ausreichend Platz für Kommentare blieb. Weil der Begriff "Schicht" in den Gesprächen zuvor auf so erhebliche Gegenwehr gestoßen war, verwendete ich das Wort "Milieu" als Bezeichnung für die Verschiedenheit der sozialen Gruppe.

Unter dem Titel "Beobachtungen" schrieb ich auf, was es meiner Meinung nach zum Projekt, zu unserem Miteinander dort, zur Weiterentwicklung der Arbeit usw. zu sagen gab.

Im Folgenden gebe ich den Text in Auszügen wieder:

"Wie lassen sich die unterschiedlichen Lebenswelt-Erfahrungen vermitteln? Diese Frage stellt sich den Teilnehmerinnen von Frauenstudien nach der ersten Phase des Studiums. Dabei entstehen teilweise recht verzerrte Bilder voneinander.
Stärker als dies im allgemeinen gesellschaftlichen Bewußtsein präsent ist, leben wir unser Leben innerhalb recht eng gezogener Milieugrenzen. Die scheinbare Offenheit der Gesellschaft suggeriert das Nichtvorhandensein solcher Grenzen. Tatsächlich bestehen aber wesentliche Unterschiede und Schranken. Innerhalb des jeweiligen Milieus gibt es feste Normen und Regeln. Diese umfassen auch das Bild von anderen, nicht dem eigenen Milieu zugehörigen. Ein Verlassen des Milieus ist, je nachdem welche Normen entwickelt wurden, bei einigen Milieus recht schwierig, wird stark sanktioniert.
Die hierarchische Ordnung der Milieus bestärkt auf der einen Seite die Vorurteile, auf der anderen den Willen, die engen Grenzen zu durch-

brechen. Es ist den Menschen bewußt und ständig gegenwärtig, ob sie "höheren" oder "niedrigeren" Lebenswelten entstammen. Sie tragen diese Zuordnung als unausgesprochene und nach außen vielfach geleugnete Tatsache, als Wesensmerkmal mit sich. Auch wenn sie die Milieuzugehörigkeit durch Heirat oder Berufslaufbahn verlassen, bleibt etwas davon in ihnen zurück.
Ausdruck findet das in großen und kleinen Unterschieden, die zu benennen nicht leicht ist. Von den Betroffenen selbst werden sie oftmals nur als "Gefühl" wahrgenommen und entziehen sich somit der genaueren Analyse. Es handelt sich dabei um Gestik, Körpersprache, Auftreten, Sprache, Ausdruck, Benehmen, aber auch um Geschmack bei Kleidung, Auto, Wohnverhältnissen u.a. Liegt in der Anerkennung der eigenen Milieuzugehörigkeit zunächst ein Stück Selbstbewußtsein, so können doch auch Abgrenzungsverhalten und kompensierte Minderwertigkeitsgefühle dahinter verborgen sein. Ob die Identifikation mit der eigenen Zugehörigkeit wirklich positiv verläuft und damit der freie Umgang mit anderen ermöglicht wird, hängt letztenendes von Bestätigungs- und Erfolgsmöglichkeiten ab.

Es ist notwendig, unter uns einen Weg zu finden, der auf der einen Seite die selbstbewußte Darstellung der eigenen Milieuerfahrungen zuläßt, auf der anderen Seite aber nicht in Selbstbeschneidung und Selbstmitleid verharrt, bzw. nicht in Arroganz und Überheblichkeit abgleitet." (Büchsenschütz, Arbeitspapier)

Die hier gebrachten Auszüge beziehen sich auf das Thema Schicht bzw. Milieu-Unterschiede. Weite Teile des Textes thematisierten das Projekt allgemein. So sollte Gelegenheit bestehen, die unterschiedlichen, im Projektalltag z.Zt. relevanten Fragen herauszufiltern und zu einer eigenen Schwerpunktsetzung zu gelangen.

Zum Verhalten der Teilnehmerinnen heißt es dort:
"Welche Bedeutung Schichtzugehörigkeit und Geschlechtszugehörigkeit für die Frauenstudien-Teilnehmerinnen haben, läßt sich nicht statistisch benennen. Vielmehr scheinen hier unterschiedliches Bewußtsein und Verhalten bestimmend zu sein. Was dabei von den Einzelnen für wesentlich gehalten wird, ist unterschiedlich. Meine Beobachtungen zu diesem Thema lassen mich zu folgendem Bild kommen:

1. In Gesprächskreisen vor dem Besuch von Frauenstudien oder im ersten Semester wird in vielen Zusammenhängen der Sexismus unserer Gesellschaft thematisiert. Es entsteht Betroffenheit, die zu einer ersten Phase von Frauenzusammenhang und Frauenzugehörigkeit führt. Diskriminierungen und Nachteile im eigenen Leben werden erstmalig benannt und als nicht individuell, sondern gesellschaftlich bedingt erkannt. Offene Gespräche untereinander bestärken den Veränderungswillen und die Hoffnung darauf, daß gemeinsam einiges veränderbar ist.

2. Nach einer Weile (zwei bis drei Semester) fällt auf, wie sich gesellschaftliche Ungleichheiten, Vorurteile, Neigungen und Abneigungen auch in das Projekt hineinziehen. Es folgt eine Phase der Enttäuschung, die vielfach mit einer mehr oder weniger starken Rückzugstendenz in die vertraute Umgebung verbunden ist. Den anderen Teilnehmerinnen wird etwas reservierter begegnet, es stellen sich Differenzierungen heraus, die als schmerzhaft erlebt werden.

3. Das Verhältnis von Reflexion und Aktion, das zu Beginn eher in Richtung Aktion verschoben ist, also tendenziell die Bereitschaft enthält, aktiv an Veränderungen mitzuwirken, verschiebt sich nun in Richtung Reflexion. Es wird die Frage wichtig, ob dies der richtige Weg ist, ob es einen richtigen Weg überhaupt gibt, ob alle Mühen einen Sinn haben oder die eigenen Veränderungswünsche nicht vermessen und unrealistisch sind. Konflikte zu Hause können diese Gefühle verstärken. Sie machen u.U. sichtbar, daß Veränderung der Situation bedeuten würde. das gesamte bisherige Leben umzuändern, evtl. die Ehe zu verlassen....."

An anderer Stelle heißt es dort:

"Das Projekt hat seinen Experimentcharakter verloren. Die Versuchsphase liegt hinter uns. Deshalb ist die Beteiligung der Frauen kein so großer Schritt mehr, er hat für einige quasi etwas 'schickes'. Dadurch hat sich auch die Teilnehmerinnen-Zusammensetzung verändert. Waren zunächst fast ausschließlich Frauen mit Vorerfahrungen in Gesprächskreisen beteiligt, so kamen als zweite Gruppe hauptsächlich Frauen aus "aufgeklärten" bürgerlichen Zusammenhängen. Die

dritte zu beobachtende Gruppe ist nun eher aus unteren bis mittleren bürgerlichen Familien.
Damit verändern sich auch die Erwartungen an Frauenstudien. Wurden bei den zuerst beteiligten Frauen durchaus feministische Inhalte erwartet - Frauenzusammengehörigkeit, Frauen als Gefährtinnen für's gemeinsame Alter, Frauenprojekt aufbauen helfen, Frauenforderungen politisch durchsetzen - waren Gründe zur Teilnahme, die sie nannten, so werden in den nachfolgenden Semestern eher bildungsbürgerliche Vorstellungen geäußert. Rhetorik steht hier obenan, gefolgt von verschiedenen Methoden der Erlangung von mehr Selbstwertgefühl... "

Und weiter:

"Im Projekt beobachten wir eine zunehmend größere Gruppe von Frauen, die eine Art verbalen Feminismus betreiben, d.h. sie vertreten relativ radikal einige Thesen der Frauenbewegung, leben aber ein konkretes Leben außerhalb jeden Versuchs der Veränderung. Ob daraus geschlossen werden kann, daß feministische Gedanken breiter in der 'öffentlichen Meinung' vertreten werden, scheint mir noch unklar. Evtl. ist eine Zuordnung solchen Verhaltens zu bestimmten gesellschaftlichen Umgangsformen möglich. Es wäre dann als eine Art 'Offenheit' einzustufen, wie sie auch zu sexuellen Fragen in manchen Milieus besteht ...."

Die eingangs erwähnte Textpassage von Anke Wolff-Graaf verarbeitete ich ebenfalls:

"Reproduktionsarbeit sieht in den unterschiedlichen Familien sehr verschieden aus. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob einem Schichtarbeiter oder einem leitenden Angestellten zugearbeitet wird. Die Herstellung und Erhaltung des für das jeweilige Milieu geforderten Lebensrahmens - Kleidung, Wohnung, Gäste etc. - ist Aufgabe der Frauen. Im Laufe der Zeit entwickelt sich hieraus eine 'Haltung'. Die dem Milieu eigenen Gesetze werden akzeptiert und verinnerlicht und treten als scheinbar allgemeingültig wieder hervor.
Wie weit die Frauen dies bei den Frauenstudien zu reflektieren lernen und somit tradierte Werte weiblichen Lernens infrage stellen, scheint schwer beantwortbar.
Zur Beantwortung der Fragen, die sich aus der Bildungsarbeit mit den Frauen ergeben, ist es

notwendig, Methoden zu finden, die das Lebensumfeld der Frauen einbezieht oder sichtbar macht. Hieraus beziehen sie ihr Selbstverständnis und ihre Handlungsleitung. Ihr Tun ist also ohne eine solche breiter angelegte Betrachtung nicht verständlich...."

Die im Seminar bereits von Teilnehmerinnen angesprochenen Unterschiede griff ich ebenfalls auf:

"Mit welchen Hypotheken kommen die Frauen also zu den Frauenstudien? Wie genau bestimmen solche Lebenswelterfahrungen ihr Verhalten, ihre Einstellung zum Lernen? Hiervon läßt sich dann auch evtl. etwas über den Veränderungswillen der Frauen sagen. Streben sie eher eine individuelle Verbesserung ihrer Lage durch mehr Bildung an oder richtet sich ihr Interesse auf eine generelle Veränderung weiblichen Lebens?"

Bei dem ersten Gespräch über mein Papier kamen zu meiner Überraschung vorwiegend zustimmende Äußerungen. Lediglich in einigen wenigen Punkten wurden Korrekturen angemerkt oder waren Formulierungen als problematisch empfunden worden. Es schien allen geläufig, solche und ähnliche Gedanken über andere und sich selbst zu entwickeln und in bestimmten Zusammenhängen laut zu sagen.

Beim zweiten Durchgang lasen wir noch einmal gemeinsam den Anfang des Papiers und diskutierten jeden Abschnitt z.T. anhand von Beispielen. Diese Diskussion nahm ich auf Cassette auf, um sie evtl. zu einem späteren Zeitpunkt wieder in die Gruppe geben zu können. Das Manuskript diente später als eine Grundlage bei der Erstellung des Fragebogens und für den vorliegenden Text.

An diesem zweiten Seminarabend zum Thema wie auch in einer Fülle von Einzelgesprächen auf dem Flur und anderswo kam deutlich zum Ausdruck, wie sehr die Auseinandersetzung mit den Fragen der Milieuzugehörigkeit tiefe innere Bereiche bei einigen Frauen berührte. Einige berichteten von Aha-Erlebnissen, andere davon, tiefe Erfahrungen nunmehr erstmals offen besprochen zu erleben. Die Haltungen reichten immer noch von der Ablehnung jeglicher Unterschiede bis zu ihrer plakativen Heraushebung. Die Frauen waren intensiv bemüht, ihre jeweilige Haltung zu diesen Fragen den anderen verständlich zu machen. Die Schwierigkeit lag vor allem darin, das Vorhandensein von Unterschieden und deren Bewertung, wie gut/schlecht, richtig/

falsch, auseinanderzuhalten. Gleichzeitig flossen auch Alltagsbewältigungsvorschläge ein. Beispiel; "Du mußt nicht immer allen davon erzählen, daß Du Putzfrau bist." Daß es unterschiedliche soziale Gruppen gibt, war erst nach anhaltender Diskussion nicht mehr in Frage gestellt.

Im Folgenden sollen Auszüge aus der anschliessenden Diskussion verdeutlichen, in welche Richtung die Einstiegsgespräche des Seminars verliefen und welche Schwierigkeit bestand, anhand der von Frauen eingebrachten Erfahrungen, das Thema zugänglich zu machen.

Seminarabend 15.2.1983:
Zunächst versuchte eine Teilnehmerin am Beispiel "lesen" der Gruppe deutlich zu machen, daß dies nicht in allen Schichten eine selbstverständliche Tätigkeit ist.

> "Wie wir hierhergekommen sind, es war in den ersten Veranstaltungen mal die Rede vom Lesen und so. 'Ach man liest ja sowieso', war die Meinung, aber die Meinung hatten wir nicht, ich hatte ja schon viel mehr gelesen als die Inge, die Inge ist 50 gewesen zu der Zeit und hatte in ihrem Leben das dritte Buch gelesen ....."

Aber die Vermittlung gelang nur sehr bedingt. Die Frauen reagierten auf die Darstellung der Unterschiede immer nur wieder mit der Beteuerung, daß es doch nicht schlimm sei, wenn eine Frau noch nicht viel gelesen hätte. Von wesentlich größerer Bedeutung war ihnen die Betonung der guten Gemeinsamkeit, in die sie bereit waren, jede aufzunehmen. Nur vereinzelt wurde Frauen klar, daß es nicht um einen Akt des guten Willens ging, sondern darum, die Situation der Teilnehmerinnen an den Frauenstudien unter Zuhilfenahme soziologischer Kategorien zu betrachten, um so Unterschiede zwischen ihnen erklärbar zu machen, daß wir auch nicht auf der Suche nach gruppendynamischen Entwicklungen waren, die besser oder schlechter verlaufen würden, wenn die Beteiligten ihr Verhalten überprüfen würden.

Im Mittelpunkt der Bemühungen stand bei vielen Teilnehmerinnen immer wieder der Versuch, die Zusammengehörigkeit durch "Ausdiskutieren" der Schwierigkeiten, die leider entstanden waren, wieder herzustellen.

> "Ich habe angefangen mit ungeheurer Euphorie, hab mich unheimlich reingestürzt ..., hab mich

ungeheuer wohlgefühlt, glücklich, und dann kam dieser eine Abend, von dem vorhin auch Milli sprach, der hat mich ungeheuer betroffen gemacht, daß ich das einfach vorher nicht gespürt hatte. Ich hatte vorher in der Parteiarbeit diese Querelen gespürt und die haben mich peinlich berührt und die ... sind ja heute noch genauso da, und da hab ich jetzt Frauenstudien als so 'ne rosarote Wolke entdeckt und fühlte mich da richtig wohl, hab einfach nicht gemerkt, daß die anderen eben anders ... und war dann ganz betroffen, daß ich das nicht gemerkt hab."

Wir versuchten, dem Problem dann noch einmal durch Heraufrufen eigener Erfahrungen näher zu kommen. Die Fragestellung lautete jetzt:

"Gibt es Frauen bei euch, die das Erlebnis haben, durch Heirat oder durch eigene Ausbildung z.B. einen gesellschaftlichen Aufstieg gemacht zu haben und das auch so erlebt haben, als eine starke Veränderung ihrer Lebenswelt mit den entsprechenden Schwierigkeiten, die das so mit sich bringt".

Wichtige Beiträge der dann folgenden Diskussion waren:

"E.: Weil der Rudi noch mal studiert hat, was in einer Arbeiterfamilie stark bekämpft worden ist, daß ich noch 'ne Ausbildung gemacht hab, daß wir ganz anders wohnen, daß wir auch noch so viele Kinder haben und die auch noch wollten, das ist schon richtig anomal für die Familie, und ich merke das, wenn wir zu Familientreffen kommen oder so, daß wir da irgendwie nicht mehr hingehören, einerseits möchte ich das, andererseits auch wieder nicht, und ich steh da zwischen den Stühlen. Wir sind ein Stück raus aus dem Milieu, in dem wir aufgewachsen sind."

"I.: So was ähnliches hab ich in meiner Schulzeit erlebt, und zwar als ich zur Realschule ging, sagte unsere Lehrerin: 'Wenn jemand falsch spricht, mir oder mich verwechselt, dann muß euch das weh tun. Das müßt ihr körperlich spüren.' Das hat sie uns eingebleut und das war dann auch so. Dann hab ich meine Mutter mal berichtigt, war damals so 11 Jahre, die hat sich fürchterlich aufgeregt. Ich konnte das nicht verstehen, denn ich hab ja nur das getan, was die Lehrerin von mir erwartete. Meine Mutter hatte sich gekränkt gefühlt darüber, weil sie ja nun arbeiten ging, putzen ging, Zeitungen tragen

ging, um mein Schulgeld zu bezahlen, da war das für sie ein Zeichen von Undankbarkeit."

Die Beispiele trugen ebenfalls wenig dazu bei, die Verständigungsschwierigkeiten untereinander in den Griff zu bekommen. Die Situation blieb gespannt. Auf der einen Seite standen Frauen, die in ihrem Leben Erfahrungen damit gemacht hatten, aus einer niedrigeren gesellschaftlichen Schicht zu sein und die dadurch über das Vorhandensein solcher Unterschiede nachgedacht hatten. Demgegenüber standen die Frauen, die sich gesellschaftlich stets im Einklang mit der herrschenden Schicht, ihren Normen und Werten befunden hatten und die von daher etwaige Schwierigkeiten, sich zu integrieren oder angenommen und geachtet zu werden, auf Sympathie oder ähnliches zurückführten, nicht aber auf gesellschaftliche Unterschiede.

Die Frauen mit den entsprechenden Erfahrungen konnten ihrerseits wiederum nicht verstehen, daß es Menschen geben sollte, die nicht in der Lage sind, Schichtunterschiede wahrzunehmen und die kleinen und größeren Symbole als solche anzuerkennen. Mit der Bekundung von gutem Willen mochten sie sich nicht zufrieden geben. Sie erwarteten Bereitschaft, die Darstellungen der Frauen aus niederigen Schichten ernsthaft zu glauben, sie nachzuvollziehen.

"M.: I. hat damals bei der Diskussion gesagt: 'ich solidarisiere mich mit den Arbeitern.' Und ich habe mir hinterher so Gedanken gemacht, ja solidarisieren kann ich mich ja, aber ich muß sie ja kennenlernen. Das ist ja zweierlei, sich solidarisieren oder ob ich es bin."

Die Spaltung in Frauen mit Erfahrungen und ohne Erfahrungen blieb für die Diskussion bestimmend. Als Erklärungsmuster für Integrationsschwierigkeiten wurden auf der einen Seite genannt:

- Mangel an Selbstbewußtsein
- Antipathie
- psychische Probleme

Auf der anderen Seite nannten die Frauen mit Erfahrungen die Punkte:

- Gefühl von Schichtgrenzen
- deshalb Unverstandenheit
- ständig etwas verstecken müssen

Insgesamt bestand eine erhebliche Schwierigkeit darin, den sonst von den Teilnehmerinnen stets

begrüßten Erfahrungsansatz zu verwirklichen. Immer wieder wurde auf allgemeine Äußerungen und individuelle Tips sowie Rechtfertigungsstrategien ausgewichen.

"B.: Ich möcht' nur sagen, es ist mir aufgefallen, also ich wär überhaupt nicht drauf gekommen, daß C. Arbeiterin ist, aber die hat so lange immer wieder davon gesprochen, bis ich eines Tages dann doch sagte, ach ja, das ist C., die Putzfrau.
Deshalb meine ich immer, man gibt sich doch so, wie man ist. Und die anderen nehmen mich so, wie ich mich sehe, wenn ich immer wieder von mir sage: 'ich bin nichts'. - Kann man das nicht auch aufbauschen?"

Immer wieder versuchten Frauen, durch Schilderung von Beispielen deutlicher werden zu lassen, wie sehr gesellschaftliche Einstufung und individuelles Verhalten einander bedingen.

"I.: Ich glaube schon, wir sollten uns an dieses Thema wirklich mal ran machen. Nicht drumherummogeln. Es ist kein wertneutrales Thema, wir tun so, als wäre das wertneutral zu diskutieren, das ist es aber nicht. Milieus sind in unserer Gesellschaft nicht neutral. Die sind oben und unten angesiedelt und ob das Milieu, aus dem man kommt, unten oder oben angesiedelt ist, spielt für das eigene Lebensgefühl eine erhebliche Rolle. Da kommt man so ganz auch nicht von runter. Das ist das, was ich eben meinte, das bleibt so ein Stück in dir. Bei mir bleibt so ein Restgefühl davon, daß ich an die Hochschule nicht gehöre."

"E.: Mein Bruder ist vor 20 Jahren als einziges Arbeiterkind auf ein humanistisches Gymnasium gegangen, mein Vater war ganz einfacher Bergmann. Der Hang zum Höheren wurde meiner Mutter nachgesagt. Aber der hat keine Spielkameraden zu Hause gehabt und auch in der Schule nicht. Ob der von den anderen oder von sich aus so viel Schwierigkeiten gehabt hat - weil die anderen waren alle Ärzte- und Rechtsanwältekinder. Er hat es sich so schwer gemacht, der ist später gewechselt auf ein anderes Gymnasium und wollte da nicht mehr bleiben."

"I.: Ich komm aus einer Akademikerfamilie und hab einen Facharbeiter geheiratet, aber ganz arglos, war damals schon politisch tätig und hab

sehr viel mit Arbeiterkindern zusammen gemacht und hab dadurch meinen Mann kennengelernt, aber daß ich das im täglichen Leben feststellen mußte. Sonst rauschte ich bei dem Herrn Doktor vor und so ungefähr, was wollen Sie denn eigentlich hier ? Was ist denn Ihr Mann ? Ja, dann gehen Sie mal schön da rein und warten Sie, Sie sind keine Privatpatientin. So mußte ich erstmal feststellen, daß es solche Unterschiede gibt, das hat mir unheimlich weh getan, und ich hab da lange drunter gelitten. Aber ich hab es bewältigt, vielleicht bin ich deshalb politisch geworden, weil ich mir gesagt hab, ich als kleine Angestellte gehöre zur arbeitenden Bevölkerung und fühle mich im Grunde genommen zur Arbeiterklasse zugehörig, ich hab nur nicht ganz so schmutzige Hände wie ein Bergmann. Ich habe da heute keine Schwierigkeiten mehr mit und hab auch im Umgang mit Arbeitern keine Schwierigkeiten mehr, wie manch andere das doch noch immer haben."

I.: "Du mußt so ein Selbstwertgefühl haben, daß du sagen kannst: 'ich bin Klofrau'."

"C.: Man muß ein gutes Selbstwertgefühl haben. Aber wie kriegst du das?
Da sind Leute, die finden, ich bin wirklich eine prima Frau, 'du bist richtig toll', aber die können nicht mit mir zusammengehen, die können sich nicht mit mir in der Öffentlichkeit zeigen, das haben sie mir auch gesagt, weil ich eben 'ne Putzfrau bin. 'Was du leistest, das kann dir ja keiner nachmachen', aber weil du ja kein Niveau hast. Das ist 'ne Sache, wo ich noch sehr lange kämpfen muß, daß ich das mal einmal ablege."

Einige Male noch wechselte die Diskussion zwischen Schilderungen von Erlebnissen mit niedriger Schichtzugehörigkeit und Veränderungsvorschlägen, Erklärungen und Tips auf der anderen Seite.

M.: "Als meine Tochter zum Gymnasium ging, kam die Lehrerin und sagte, Frau M., da können Sie nicht Arbeiterin hinschreiben, da müssen wir mal zusammen überlegen, was wir da hinschreiben. Da sagte ich: 'mein Mann war früher Schreiner'. 'Ja, das können wir hinschreiben.'"

C.: "Wie wir uns noch nicht so kannten, nur die Vornamen kannten, da habe ich mich eigentlich wohler gefühlt. Aber als wir dann mehr zusammen

waren, kamen die Standesunterschiede irgendwann mal raus, da hatte ich solche Ängste."

Es erforderte eine anhaltende Diskussion und eine Fülle von Einzelgesprächen, bis Einigung darüber bestand, daß unterschiedliche soziale Zusammenhänge bestehen und diese sich auf ihre Mitglieder prägend auswirken.

Daß solche Prägungen als Schranken zwischen diesen verschiedenen Milieus stehen; daß diese Milieus nicht gleichrangig sind, sondern hierarchisch gegliedert; daß sich der Ort, den die eigene soziale Gruppe in der Hierarchie einnimmt, auf ihre Träger auswirkt und daß durchaus keine völlige Offenheit von einer Schicht zur anderen für alle vorhanden ist.

Die gesamte Auseinandersetzung hierzu dauerte sechs Seminarabende und viele Stunden von Einzelgesprächen lang. In ihrem Verlauf brachte ich neben eigenen Erfahrungsberichten vor allem Erklärungen zur Schichttheorie und Klassentheorie ein. Die Kritik der Teilnehmerinnen an der Schichttheorie richtete sich vor allem auf die mangelnde Schärfe und Klarheit. Außerdem wurde lebhaft diskutiert, woran die jeweiligen Zuordnungen festgemacht seien.

In einem weiteren Schritt versuchten wir noch einmal, unsere Erfahrungen heranzuziehen. Dies geschah diesmal in der Absicht, klar werden zu lassen, wie gut wir alle Kenntnis von den Symbolen haben, die ihre Träger zur Verdeutlichung ihres Statusses bewußt oder unbewußt einsetzen. Auch wollten wir klären, welche Merkmale wir im Alltag zu einer solchen Bewertung heranziehen. Als Ergeonis sollte eine Sammlung solcher Alltags-Bewertungsmaßstäbe herauskommen.
Hier zeigte sich, wie tief das Tabu wirkt, das uns von Kindesbeinen an vermittelt wurde. Ganz offensichtlich galt es einer großen Gruppe von Teilnehmerinnen als nicht anständig, solche Klassifizierungen vorzunehmen. Sie lehnten entweder die These ab, daß sie sich solcher Mittel im Alltag auch bedienen würden (z.B. wenn ihr Kind einen neuen Spielgefährten mitbringt), oder sie lehnten dies zumindest für Frauenzusammenhänge ab. Die überwiegende Zahl der Teilnehmerinnen war der Meinung, solche Kriterien, die an Äußerlichkeiten festgemacht sind, auf ihre Kommilitoninnen nie angewandt zu haben. Betont wurde die Gewichtigkeit der inneren Werte eines Menschen. Bezeichnenderweise dien-

te, laut Aussage der Frauen u.a. der Bildungsstand des zu beurteilenden Menschen der Feststellung solcher inneren Werte.

Die Frauen, die von sich jedoch zugegeben hatten, solche Alltagsbewertungen zu kennen, sie anzuwenden und auch das eigene Verhalten (z.B. bei der Wahl der Kleidung für bestimmte Anlässe) nach den Vorstellungen auszurichten, die vermutlich in den Köpfen der anderen sind, forderten beharrlich diese Offenheit auch von den anderen Teilnehmerinnen. Zunächst eher widerwillig, dann jedoch immer lebhafter wurden dann doch Alltagskriterien zur Einstufung von Menschen genannt. Der Knoten löste sich, als wir zunächst ausdrücklich "Vorurteile" sammelten, die andere an den Tag legen. In der Sammlung sollten die Merkmale oder Gegenstände genannt werden, die zur Formulierung von Vorurteilen Anlaß geben. Während der Auflistung nahmen alle immer wieder Einschränkungen vor, die Belege dafür sein sollten, daß sie zwar dieses odes jenes Statussymbol kennen, Beispiele jedoch für seine Unzuverlässigkeit sprechen und sie selbst es nicht als solches gelten lassen.

Im Folgenden gebe ich unsere Sammlung von alltäglichen Bewertungskriterien wieder. Wir stellten während der Sammelarbeit schließlich übereinstimmend fest, wie bedingt sie richtig sind, wie sehr sie aber doch auch zutreffen und wie stark sie benutzt werden.

BEWERTUNGSKRITERIEN IM ALLTAG
(ungeordnete Sammlung)

- Sprache
- Beruf
- Titel
- Interessen
- Beziehungen
- Bücher
- Wohnungsgröße/Gegend
- Sportarten
- Urlaubsziele
- Bildungsstand
- Einkommen
- politische Einstellung

VORURTEILE

- Kleidung
- Hände
- Gestik/Körpersprache
- Haare/Frisur
- Brille
- Bücher

- Schuhe
- Bilder
- pol. Einstellung
- Beruf
- Bildungsstand
- Einkommen
- Auto
- Wohnung/Wohngegend
  - Swimmingpool
  - Putzfrau
  - Kamin
  - Größe
  - Teppiche
  - Sauberkeit
- Anzahl der Kinder
- Urlaubsziele
- Interessen
- Schmuck/Make up
- Essen/Trinken
- Benehmen
- Titel
- Sport/Hobbies
- Lachen

Erst als diese erste Sammlung fertig war, konnten wir auch verallgemeinernde Alltagseinstufungskriterien sammeln.

Der nächste Schritt bestand in dem Versuch, die Sammlung zu ordnen, zu verfeinern und damit zu verobjektivieren.

SPRACHE	BERUF
- Hochdeutsch	- Ausbildung
- Grammatik	- Position
- Fremdwörterhäufigkeit	- Berufszweig
- Grad der Abstrahierungen	- selbständig oder nicht

INTERESSEN

- ernste/leichte Musik
- Art der gelesenen Bücher/Menge
- Sportart/Hobbies
- politisch oder nicht
- Art der Zeitschriften
- Art des Unterhaltungsprogramms
- Kunstverständnis
- Urlaubsziele
- Bildungsteilnahme
- Haustiere

BEZIEHUNGEN	WOHNUNG
- Familienstand	- Größe/Zahl der Zimmer
- Geselligkeit u. Feste/Ausstattung	- Lage
	- Kinder/eigenes Zimmer
- Zahl der Kinder	- Eigentum/Miete
- Liebhaber(in)	- Ausstattung
- ja/nein	- Art (Haus/Etage)
- Freunde, Zahl u. Art	- Garten
- Vereinszugehörigkeit	- Bad etc.

Die in dieser Form fertiggestellte Sammlung enthielt bis auf einige Angaben zur Person in weiten Teilen die Merkmale, die für eine Statistik z.B. erfragt werden könnten, wenn die Schichtenzugehörigkeit erhoben werden sollte. Wir ergänzten unsere sortierte Sammlung deshalb um Aussagen, die zur Feststellung der Schichtzugehörigkeit über den unmittelbar wahrnehmbaren Bereich hinausgingen. Dies geschah allerdings ausdrücklich unter dem Gesichtspunkt, die fertige Sammlung nicht auf uns selber anwenden zu wollen, weil sie zu "gerüsthaft" sei und nichts über das Innere der Frauen aussage.

BILDUNGSSTAND	EINKOMMEN
- formaler Abschluß	- Höhe
- Titel	- Auszahlungsmodus
- Kulturwissen	- Rente/Pension
	- Vermögen

ALTER HERKUNFT

SONSTIGES

- besuchte Lokale
- Geschäfte
- Vorurteile
- Statur, Gewicht

RELIGION

- formal/gelebt

Wichtig für unsere Weiterarbeit blieb als Ergebnis: Keines der Merkmale allein hat einen Aussagewert. Erst die Gesamtheit oder doch einige gemeinsam lassen ein Bild entstehen, das Aussagekraft hat.
In unseren ersten Gesprächen hatte das Stichwort "Tennisspiel" den Charakter eines Reizwortes angenommen. Das blieb bei allen Versuchen der Verobjektivierung so bestehen. Es zeigte sich als unüberwindliche Schwierigkeit, moralisierendes von beobachtendem Verhalten zu trennen. Bei einigen Frauen blieb die Vorstellung bestehen, Menschen, die solche Bewertungen vornehmen, sind zu verurteilen und Menschen, die sich ihrer bewußt sind, sich danach richten oder sich verunsichern lassen, benötigen ein besseres Selbstbewußtsein, müssen also individuell an sich arbeiten. Statussymbole als solche einfach bestehen zu lassen, gelang in der Gruppe nicht. Der wesentliche Schritt, von den Erfahrungen zur Verallgemeinerung, zur distanzierteren Betrachtung wurde demnach von einigen Frauen nicht vollzogen.

Als vorläufiges Ergebnis der Semesterarbeit faßten wir übereinstimmend zusammen:

In soziologischen Erklärungsmodellen wird von der Existenz unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten ausgegangen, in denen verschiedene Normen und Werte das Verhalten der Mitglieder bestimmen. Die Mitglieder einer Schicht signalisieren ihre Zugehörigkeit nach außen durch bestimmte Verhaltensweisen und Symbole (Statussymbole). Diese sind den Mitgliedern einer Gesellschaft bekannt und dienen im Alltag als Einstufungskriterium.Die Einstufungen, die andere vornehmen, wie auch die Selbsteinstufung, machen es schwer, die eigene Schichtzugehörigkeit zu verändern.
Die bisher erarbeiteten Schichttheorien bieten für Familienfrauen und ihren gesellschaftlichen Stand keine ausreichende Erklärung. Das ist u.a. der Grund, warum Frauen sich bemühen, in ihren Zusammenhängen solche Einstufungen nicht vorzunehmen. Sie wollen die Gesellschaft nicht als eine gespal-

tene, sondern wollen sich über mögliche Grenzen hinweg verständigen. Dazu versuchen sie, sich in ihrem Verhalten nicht nach den Statussymbolen zu richten. Einige sind der Meinung, das darin ein erfolgreicher Weg besteht. Andere glauben, dies sei nicht ausreichend.

Wir beendeten die Diskussion mit der nicht von allen akzeptierten These:

Es gibt Unterschiede in der Gesellschaft, die auch in Frauenzusammenhängen von Bedeutung sind. Die bei einigen dadurch auftretenden Gefühle der Ausgeschlossenheit sind nur dann zu überwinden, wenn ihre Ursachen - die vorhandenen Ungleichheiten - thematisiert werden. Guter Wille ist kein geeigneter Weg, den Schwierigkeiten zu begegnen, die für Frauen aus unteren Schichten bestehen, sich in einer gemischt-zusammengesetzten Gruppe von Frauen zu behaupten und wohlzufühlen.

Die Unterschiedlichkeit von Erfahrungen als Ursache abweichender Einschätzungen und entsprechender Handlungsvorschläge war der Minimalkonsens, der hergestellt werden konnte.

Einigkeit bestand auch darin, daß die Problematik, so wie wir ihr begegneten, nur in Frauengruppen auftrete.

1. Männer treffen sich nur selten über Schichtgrenzen hinweg in Zusammenhängen, die nicht ritualisiert sind - Männergesprächskreise o.ä. gibt es nicht.

2. Die Gemeinsamkeit, die Frauen in Frauengruppen erleben, stellt sich her, weil sie alle die Erfahrung ihrer Abhängigkeit vom Mann einigt. Eine solche gemeinsame Unterdrückungserfahrung gibt es für Männer nicht.

3. Die vorhandenen Einstufungskriterien - sowohl die im Alltag als auch die bisher bekannten wissenschaftlichen - übersehen diese besondere Situation von Frauen. Weil sie nur an Äußerlichkeiten festgemacht sind, kommt die innere Haltung der Frauen zu ihrer Schichtzugehörigkeit nicht zum Ausdruck. Diese ist aber wichtig. Denn "Dienstmägde sind wir alle" (42), es ist uns nur unterschiedlich bewußt.

Wir verständigten uns darauf, daß zur Beantwortung unserer ursprünglichen Frage:

Wer sind die Teilnehmerinnen des Projektes Frauenstudien und wie kann das erhoben werden?

eine grundsätzlichere Frage zunächst gestellt werden müßte:

Welche Instrumente bietet die Sozialwissenschaft zur Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Ehefrauen?

Die Lektüre methodologischer Texte sollte hierbei hilfreich sein. Allerdings konnten wir erst im nächsten Semester mit unserer Arbeit fortfahren.

Der Semesterplan für das neue Semester sah vor, daß die Teilnehmerinnen sich erstmalig seit ihrer Anwesenheit in der Universität in wissenschaftstheoretische und methodologische Texte einlesen sollten. Dies vor allem, um einen gemeinsamen Forschungsansatz erarbeiten zu können.

Zu Beginn des neuen Semesters legte ich Kopien wissenschaftlichter Texte zur empirischen Sozialforschung vor. Es sollten sich Arbeitsgruppen zu jedem Bereich bilden.
Ich zog folgende Veröffentlichungen heran:

Dr. Ursula Müller,
Zentraleinrichtung für Frauenstudien und Frauenforschung der FU Berlin (Hrsg.), Methoden in der Frauenforschung, Frankfurt 1984

Hartwig Berger,
Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit,
Frankfurt/M. 1974, S. 7 - 98

Jürgen Klüver/Helga Krüger,
Aktionsforschung und soziologische Theorien, in:
Haag, Krüger, u.a., Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne
München 1972, S. 76 - 99

Christine Delphie,
Women in stratification studies, in:
Helen Roberts (Hrsg.), Doing Feminist Research,
London 1981, S. 114 - 128
(Rückübersetzt von Gisela Steenbuck)

Die Kompliziertheit der Texte und einige Mißverständnisse in der Gruppe, die z.T. darauf zurückgeführt werden können, daß mit Beginn des neuen Semesters einige neue Teilnehmerinnen im Seminar

anwesend waren, führte zu einer heftigen Diskussion. In ihrem Verlauf galt es, wesentliche Punkte für das Forschungsvorhaben neu zu klären. Die Kritik richtete sich vor allem:

- gegen die Überforderungen zeitlicher Art, die darin liegen, im Begleitseminar aktiv sein zu sollen, in einer Projekt-Arbeitsgruppe zu arbeiten und ja auch noch das Angebot des Frauenstudien-Vorlesungsverzeichnisses nutzen zu wollen mit den daran anknüpfenden Arbeitsgruppen;

- gegen den neuen Charakter von Anforderung, der im scheinbaren Verlassen des "Betroffenen-Ansatzes" liegt;

- gegen die ständige Verkomplizierung im Projektzusammenhang, die auftritt, wenn jede Entwicklung und Ungeklärtheit ständig diskutiert wird;

- gegen die Undurchschaubarkeit des Gesamten, die sich durch das ständig wachsende Projekt zieht;

- gegen die erneut diffus gewordene Zielsetzung des Forschungsvorhabens und der damit verbundenen Anforderungen;

- gegen die Form von Bildungsmanagement, wie ich es als Teamerin repräsentiere;

- gegen die Zumutung, "wissenschaftlich" zu werden;

- gegen die Kompliziertheit der vorgelegten wissenschaftstheoretischen und methodologischen Texte.

Einige der vorgebrachten Bedenken und Unmutbekundungen machten mich auf's äußerste betroffen. Sie ließen mich zunächst an meinem Forschungs - und Bildungsansatz generell zweifeln. Verlangt wurde von den Teilnehmerinnen nicht eine stärkere Beteiligung am Projektgeschehen, sondern im Gegenteil, eine deutlichere Reglementierung des Lernens durch die Teamerinnen. Die Offenheit der Situation war für viele Frauen schwer auszuhalten. Sie wünschten klarere Aussagen zum Inhalt und zur Zielsetzung unserer Arbeit. Gerade dadurch trat die Spaltung in "Alte" und "Neue" wieder zu tage. Denn das Aushalten diffuser Situationen war Bestandteil der Aufbauarbeit gewesen und hatte dort zu guten Gefühlen der Verbundenheit geführt, wenn gemeinsam Erkenntnisfortschritte gemacht worden waren. Diese Erfahrung hatten die später hinzugekommenen Frauen

nicht. Wo neue Frauen zugleich auch dem Thema skeptisch gegenüberstanden, gelang die Vermittlung des Sinns unserer ganzen Arbeit am wenigsten.

Da ich, indem ich dabei blieb, das Thema "Schichtzugehörigkeit" aufgreifen zu wollen, offensichtlich nicht auf ihrer Seite stand, sie nicht verstand, richtete sich ihr Unmut voll gegen mich.

Die Gruppe war in mindestens zwei Lager gespalten:
- Frauen, die das Thema für notwendig hielten und deshalb bereit waren, die unklare Situation auszuhalten
- Frauen, die das Thema ablehnten und deshalb auch die Situation angriffen.

Die neue Spaltung überlagerte die alte, die in der Trennung:
- Frauen aus der Aufbauzeit
- Frauen nach der Aufbauzeit

bestanden hatte. Eine eindeutige Zuschreibung der ersten Gruppierung zur zweiten gab es nicht, sowohl "alte" Frauen waren für oder gegen das Thema, als auch "neue". Ungute Gefühle verbanden alle Beteiligten vorwiegend mit der Offenheit, mit der die Uneinigkeit zutage trat.

Im Projekt hatte es bisher einige große Auseinandersetzungen gegeben. Sie waren stets eine Art Generaldebatte über das Projekt, speziell auch über die Anforderungen der Teamerinnen an die Teilnehmerinnen. Dies hatte stets zu einem Stück Neuorientierung und Weiterentwicklung des Projektes geführt. Insofern bestand bei mir eine positive Grundhaltung zu Auseinandersetzungen dieser Art. Sie sind zudem ein Beweis der für wichtig erachteten demokratischen Grundstruktur. Neu war allerdings diesmal die deutliche Spaltung in verschiedene Lager auch und gerade unter den Teilnehmerinnen.

Auch diesmal führte die heftige Debatte zur Überarbeitung und Ergänzung des Frauenstudienangebotes. Die bisher praktizierte Aufteilung des Begleitseminars in Abende zum Thema "Schicht" und Abende für die Gruppenarbeit wurde aufgehoben. Das Arbeitsgruppenprinzip wurde mit Beginn des neuen Semesters in Anlehnung an die ursprüngliche Form bei Beginn des Projektes wieder ins Leben gerufen. Die beklagte Überlastung verringerte sich so, weil auch alle anderen Semestergruppen beteiligt wurden. (43)

Das Thema Schichtzugehörigkeit wurde aufgrund

seiner Brisanz zum möglichen Curriculumelement der feministischen Frauenbildung erhoben. Ein entscheidender Schritt seit Beginn unserer Forschungsarbeit war damit getan: Die Weiterentwicklung des Frauenstudienangebotes.

Unsere Forschungsfrage veränderte sich auf diesem Hintergrund ein weiteres Mal.
Die Thesen lauteten nun:
Die Schichtzugehörigkeit von Ehefrauen zu erheben, erwies sich als außerordentlich schwierig. Die sozialwissenschaftliche Forschung hält anscheinend hier kein befriedigendes Instrument bereit. Daraus ergaben sich im Projekt Frauenstudien die Probleme bei der Erhebung der Schichtzugehörigkeit ihrer Teilnehmerinnen.
Indem wir aber das Thema in Angriff nahmen, trat auch seine Bedeutung für unsere Bildungsarbeit in den Vordergrund
- sowohl der Mangel, den die sozialwissenschaftliche Forschung hier aufweist
- als auch die Widerstände der Frauen gegen das Thema, (die auch auf dem Mangel mitberuhen könnten), lassen es zu einem möglicherweise wichtigen Curriculumelement in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung werden.

Mit der neu begonnenen Arbeit im neuen Semester war für das Forschungsvorhaben auch erneut das generelle Einverständnis der Teilnehmerinnen einzuholen.

Gerade dadurch trat die neue Zielsetzung, die wir unserem Forschungsvorhaben gegeben hatten, deutlich hervor. Zentrale Frage war nun:

> Welche Bedeutung hat das Aufgreifen der Frage nach der Schichtzugehörigkeit von Frauen (Teilnehmerinnen) für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung?

Erst dieser Frage nachgeordnet, konnte die wissenschaftliche Literatur auf ihre Aussagen zur Schichtzugehörigkeit von Frauen bzw. auf Erhebungsverfahren durchgearbeitet werden. Das von den Teilnehmerinnen geäußerte Bedürfnis, methodische und methodologische Texte zur Forschungsfrage durchzuarbeiten, modifizierte sich auf diesem Hintergrund in ein Interesse, die Art des Miteinanderarbeitens generell noch einmal zu diskutieren. Ich schlug vor, dies an den methodologischen Texten entlang zu versuchen, da in einem Projekt wie dem unserem methodologische Überlegungen zur

Forschung mit denen zur Bildung weitgehend identisch sind.

Die meisten der vorne genannten Kritikpunkte hatten sich zwar an dem Umfang und der Art dieser Texte entzündet, bezogen sich jedoch bei genauerer Sicht nicht auf deren Lektüre und auf das Forschungsvorhaben, sondern auf das Projekt als solches. Die Bedenken der Teilnehmerinnen konnten nach der Neudefinition unseres Vorhabens ausgeräumt bzw. Mißverständnisse geklärt werden.

So setzten wir mit einiger Verspätung die Arbeit an unserer Forschung fort. Der Semesterplan sah nunmehr folgendes vor:

- Lesen und diskutieren der wissenschaftstheoretischen bzw. methodologischen Texte

- Einordnung unserer bisherigen Erfahrungen und Vorarbeiten im Seminar mit Hilfe weiterer von mir verfaßter Problematisierungstexte

- Entwicklung von Einstufungskriterien, um die soziale Zugehörigkeit von Frauen bestimmen zu können. Dies sollte durch das Ineinanderfließen von unseren Erfahrungen mit aus den Texten abgeleiteten wissenschaftlich anerkannten Instrumenten geschehen.

Parallel zu dieser Arbeit sollten sich pro Seminarabend wieder Forschungsgruppen bilden, die auf der Metaebene unsere eigene Vorgehensweise dokumentieren würden.

Der tatsächliche Seminarverlauf unterschied sich von der Planung erheblich. Zwar begannen wir mit dem Vorstellen der Texte durch Arbeitsgruppen. Die Diskussionen zeigten jedoch, daß die Mehrzahl der Frauen sich auf ein für sie gänzlich neues Gebiet begab. Entsprechend verlangsamte sich die Auseinandersetzung. Obwohl die Teilnehmerinnen etliche Seminare in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen besucht hatten, in Philosophie, Psychologie u.a. mitgearbeitet hatten, standen sie der wissenschaftstheoretischen Debatte fremd gegenüber. Insbesondere die Fragen nach Zweck und Notwendigkeit solcher Auseinandersetzungen mußten demzufolge gründlich geklärt werden.

Einen Grund für die Thematik sahen wir in der Projektevaluation und entschieden, daß solche wissenschaftstheoretischen Inhalte in dem Projekt

zu betonen seien, die eine Auseinandersetzung mit Wissenschaft generell notwendig machen, weil auf dieser Grundlage die Kritikfähigkeit gegenüber männlicher Wissenschaft weiterentwickelt werden kann.

Die z.T. lebhaft geführten Gespräche brachten uns wertvolle Einsicht zu weiblichem Lernen, zu Frauenforschung und Handlungsforschung sowie zu forschendem Lernen. Die in den Teamgesprächen entwickelten ersten Thesen zum Lernen von Frauen konkretisierten sich in dieser Diskussion in die dort angedeutete Richtung. Wissenschaftstheorie als Grundlage von Wissenschaftskritik und somit veränderter Umgang mit der eigenen Teilnahme am Projekt, das wurde deutlich, lassen sich nicht als kognitive Lerninhalte vermitteln, sondern müssen eingebettet sein in praktische (sinnvolle) Zusammenhänge wie z.B. in Projekte und gemeinsame Forschungsvorhaben. (44)

Einige Teilnehmerinnen des Begleitseminars besuchten parallel zum Begleitseminar eine Veranstaltung meiner Kolleginnen, die ebenfalls wissenschaftliche Arbeits- und Erkenntnisformen thematisierten. Sie brachten aus diesem Seminar wichtige Anregungen in unsere Arbeit ein.
In den Teamgesprächen konnten wir dieses Thema vertiefen, was über die Problematisierungspapiere wieder in das Seminar zurückfloß. Allerdings war es aus Zeitmangel nicht möglich, diesen Prozeß mehrmals zu wiederholen. Lediglich ein weiteres Papier konnte behandelt werden.
Dafür führten wir aber die Methodendiskussion in voller Breite. Dies geschah anhand einiger standardisierter Fragebogen, die ich als Beispiele mitbrachte und durch einen Text von Ursula Müller über die Methodologie der Frauenforschung.

Ganz besonders auch diese Ausführungen machten die Distanz der Frauen zu den Methoden wissenschaftlicher Forschung und der Diskussion darüber deutlich.

Insgesamt hatte und hat die Auseinandersetzung dieses Semesters tiefgreifende Auswirkungen auf die Curriculumentwicklung des Weiterbildungsangebotes Frauenstudien.
Dies vor allem an drei Punkten:

1. Die Diskussion wissenschaftlicher Forschungsmethoden und die in der Wissenschaft geführte Auseinandersetzung müssen zu einem festen, auch

von Beginn an eingebrachten Bestandteil wissenschaftlicher Weiterbildung von Frauen werden. Es genügt nicht, dies implizit in den Seminaren stattfinden zu lassen, sondern es muß explizit im Rahmen der Frauenstudienseminare bzw. als Element der gesamten Studienorganisation (Projektbereiche) dazu gearbeitet werden.

2. Weibliche Lernformen und die an der Hochschule entwickelten Lernformen müssen stärker noch ineinander verwoben werden. Es reicht nicht aus, die in der Frauenbildung entwickelten methodischen und didaktischen Überlegungen in die Hochschule zu tragen. Vielmehr geht es um eine Synthese beider Formen, die zu etwas qualitativ Neuem für die Frauenbildung führen muß. Solche Formen zeichnen sich durchaus ab. Sie sind jedoch noch weiterzuentwickeln. (Forschendes Lernen als projektorientiertes Lernen)

3. Neues inhaltliches Element der Frauenbildung sollten vor allem solche Themen sein, die die Gemeinsamkeiten von Frauen als erarbeitetes Element aufgreifen, d.h. über die emotionale Solidarität hinausgehen.

Auf einen Beitrag zu diesen drei Punkten war das Forschungsthema neu zu überprüfen.
Weil das Semesterende auch das vorläufige Ende der Arbeit an dem offengebliebenen Themenkomplex bedeutet hätte, fanden sich einige Frauen zusammen, die über die vorlesungsfreie Zeit hinweg in einer Arbeitsgruppe mit mir weiter daran arbeiten wollten. Die Teilnehmerinnen des Seminars äußerten sich befriedigt über diese Regelung. Sie entlastete zum einen die Gesamtgruppe von einer Themenstellung, die einige nicht weiter bearbeiten wollten. Zum anderen gab sie den an der Thematik engagierten Frauen Gelegenheit, ihre Bemühungen mit mir gemeinsam fortzusetzen.

Methodisch blieben auf diese Weise die Teilnehmerinnen in den Zusammenhang des Forschungsvorhabens einbezogen. Ohne ihre Mitarbeit hätte der Prozeß als solcher beendet werden müssen. Nur mir wäre im Rahmen der Weiterarbeit die Chance geblieben, mein Wissen über die Zusammenhänge durch das Aufarbeiten der vorhandenen Materialien zu vertiefen.

4.4.4 4.Rahmen: Interviewgespräche

Während im Begleitseminar der Frauenstudien die Fragen nach der Schichtzugehörigkeit und deren Erhebbarkeit von den Teilnehmerinnen bearbeitet wurden, führte ich mit einigen von ihnen Interviewgespräche. (45)
Geplant hatte ich, alle Seminarteilnehmerinnen nach und nach in diese Gespräche einzubeziehen bzw. deren Aussagen über Gründe der Ablehnung mit auszuwerten. Weil allerdings die Zahl der Frauen, die an den Gesprächen teilnehmen wollten, nicht sehr groß war (11 Frauen), wurde dieser Plan zugunsten einer anderen Arbeitsweise verworfen.

Die Interviewgespräche sollten nach den neuen Vorstellungen lediglich anregende Funktion haben, indem mit einigen Frauen vertiefend die Thematik diskutiert und auf dieser Basis von mir und ihnen Beiträge in das Seminar eingebracht werden konnten. In Gesprächen untereinander wollten die interviewten Frauen ihre Erfahrungen weitergeben. Die Interviews dienten also als Anfang eines Schneeballsystems von Gesprächen.

Durchgeführt wurden vier Interviewgespräche von jeweils zwei bis drei Stunden. Ziel war es, die im Seminar behandelten Punkte zu vertiefen und gegebenenfalls einen Fragenkatalog zu erarbeiten, der zur Klärung der Schichtzugehörigkeit von Frauen, zunächst die der Seminarteilnehmerinnen, beitragen sollte.

Den Fragenleitfaden für das erste Gespräch erstellte ich in Auswertung der Protokolle des Fortgeschrittenen-Begleitseminars. Vor allem vier Fragenkomplexe wurden danach von den Teilnehmerinnen für wichtig gehalten:

1. Haltung der Umgebung einer Teilnehmerin (der früheren, wie der derzeitigen) zur Bildung
2. Haltung der Teilnehmerin und ihrer Umgebung zum Projekt Frauenstudien.
3. Einstellung der Teilnehmerin zu ihren Kommilitoninnen. Meinung über deren Beteiligungsgründe
4. Derzeitige konkrete Lebenssituation

zu 1.
Dem ersten Fragenkomplex liegt die immer wieder geäußerte Annahme zugrunde, daß Bildung und die Teilnahme daran, sich ganz besonders prägend auf einen Menschen auswirken. Bildung und insbesondere

Lesen gilt als sehr geeignetes Mittel, die Schichtzugehörigkeit zu erkennen bzw. auch sie zu verändern.

zu 2.
Der Fragenkomplex zwei unterstützt noch einmal die dem ersten zugrunde liegenden Gedankengänge. Eine Erweiterung liegt jedoch in der Annahme, daß die Haltung der Umgebung zur Teilnahme einer Frau an einem frauenspezifischen Lernangebot u.U. schichtspezifische Unterschiede aufweisen könnte.
In der Diskussion wurde die Meinung vertreten, daß Frauen aus unteren Schichten weniger Lernbereitschaft haben, sich leichter von dem Frauenspezifischen des Projektes abschrecken lassen bzw. größeren Druck von Familienangehörigen und Nachbarn bei der Teilnahme auszuhalten haben.

zu 3.
Die zuletzt genannte Annahme leitet über zum dritten Fragenkomplex. Hier wird deutlich, daß die gemeinsame Betroffenheit als möglichst große Ähnlichkeit der Lebensverhältnisse verstanden wird. Zugehörig zur gleichen Schicht wären danach alle jene Frauen, die in ähnlichen familialen Verhältnissen leben (etwa gleiche Kinderzahl, ähnliches Alter ...). Es wird aber auch Bestätigung dafür gesucht, daß es eigentlich bei den Frauenstudien gar keine Unterschiede gibt.

zu 4.
Der vierte Fragenkomplex erhebt die demoskopischen Zahlen, ähnlich den Befragungen, wie sie allen Beteiligen bekannt sind.

Der Fragenkatalog

Wer sind die Frauenstudien-Teilnehmerinnen?

- Aus welchen sozialen Zusammenhängen kommst Du? (Selbsteinschätzung)
- Gab es oder gibt es Akademiker in Deiner Familie?
- War das Stichwort "Universität" für Dich vor Beginn der Frauenstudien-Teilnahme positiv oder negativ besetzt?
- Wurde bei Euch zu Hause viel gelesen? Wurde Lesen und das Wissen aus Büchern akzpetiert?

Was bewegt Frauen zur Teilnahme an den Frauenstudien?

- Wie war das bei Dir?

- Wie reagierten Deine Kinder?

- Wie reagierte Dein Mann?

- Wie reagierten Deine Verwandten und Bekannten?

- Kannst Du in Deiner Umgebung von Frauenstudien erzählen? Wird Deine Teilnahme akzeptiert?

- Wie reagieren die Nachbarn(-innen)?

- Was denkst Du, würde Deine gesellschaftliche Zugehörigkeit noch charakterisieren?
  Welche Information wäre noch wichtig?

Gibt es so etwas wie gemeinsame Betroffenheit bei den Teilnehmerinnen der Frauenstudien?

- Was heißt gemeinsame Betroffenheit?

- Zu welchen anderen Teilnehmerinnen hast Du engere Kontakte?

- Sind das Frauen mit sehr ähnlicher Lebenssituation?

- Worin seid Ihr Euch gleich?
  Worin seid Ihr Euch ungleich?
  Lebenssituation geschieden?
  Kinder? Leben zu Hause? Ähnliche Wohngegend?
  Alter? Innere Einstellung ....?

Alter, Familienstand, Semesterzahl, Kinder: Zahl, Alter

1. Interview

Der den Interviews zugrunde liegende Fragenkatalog wurde von mir vor allem erarbeitet, um zu Anhaltspunkten darüber zu gelangen, wie die Selbsteinschätzung der Frauen in Bezug auf ihre eigene soziale Zugehörigkeit aussieht. Ein weiteres Thema lag in der genaueren Fassung des Begriffs von "gemeinsamer Betroffenheit". Im ersten Interview kristallisierte sich als Gesprächsschwerpunkt dieser letztgenannte Bereich heraus. Meine beiden Gesprächspartnerinnen stuften sich selbst als bür-

gerlich ein, nannten Bildung als einen der wesentlichen Werte ihrer Elternhäuser und entwickelten dann breit ihre eigenen Bildungs- und Lernbedürfnisse. Wir fanden in dem Gespräch heraus, daß zumindest auf sie ein verbindender Aspekt zutraf: der bis ins Erwachsenenalter fortbestehende Lernwille und das Bedürfnis, neue Ufer zu erschließen.

1. Arbeitsthese des Gespräches war:
   Frauenstudienteilnehmerinnen verbindet eine Suche nach Neuem, Anderem. Sie wollen hinzulernen, jedoch nicht in erster Linie Faktenwissen, sondern Betrachten-Lernen als Suchen und Finden für sich selbst, für ihr Leben.

In Bezug auf bisherige Gruppenerfahrungen verband sie das Gefühl, noch nie so ganz in die sozialen Gruppen gehört zu haben, aus denen sie stammen, d.h. immer ein Stück 'anders' gewesen zu sein, z.T. auch als von ihnen selbst kultiviertes Gefühl der Abgrenzung von anderen. Daraus entstand die

2. Arbeitsthese:
   Frauenstudien-Teilnehmerinnen haben sich in ihren Zusammenhängen nie auf Dauer wohl gefühlt. Sie suchten nicht nur Bildung, sondern die soziale Gruppe, in die sie hineingehören würden. An die Frauenstudien-Teilnehmerinnen stellten sie die Erwartung, die ersehnte Gruppe von Gleichen zu sein.

2. Interview

Dem zweiten Interview-Gespräch (drei Teilnehmerinnen) legte ich die Thesen des ersten Gesprächs zusätzlich zu dem ursprünglichen Leitfaden zugrunde. Sie wurden hier bestätigt.

Wieder gruppierten sich die Frauen in die bürgerliche Mittelschicht ein. Auch sie nannten 'Bildung' als einen wesentlichen Punkt der familialen Sozialisiation. Insbesondere das Lesen wurde in den Familien als Indikator für Lernbereitschaft gesehen und demzufolge akzeptiert.

In diesem Gespräch wurden die alltäglichen Zuordnungs-Kriterien zu sozialen Gruppen besonders problematisiert. Es wurde aber auch die Vermutung formuliert, daß sie insofern tauglich sein könnten, als sie die Zugehörigkeitswünsche teilweise ausdrücken.
Beispiel: Tennis spielen gilt als gehoben bürger-

lich. Wer sich für diesen Sport entscheidet, weiß das und akzeptiert diese Zuordnung bzw. strebt sie für sich selbst an. Wenn das so ist, dann stellt Tennisspielen für die Spieler einen Wert dar. Gelten Werte aber als Indikatoren für Schichtzugehörigkeit, dann heißt das Akzeptieren von Tennisspielen als gehoben bürgerlich und wertvoll, daß die Ausübenden bürgerlich sind.

An diese Abhandlung schloß sich in Erweiterung der bereits vorhandenen Thesen eine weitere an:

3. Arbeitsthese
   Indikator für die Selbstzuordnung zu sozialen Schichten sind die in der Familie vermittelten Werte, nicht das vorhandene Einkommen. Bildung als Wert ist bürgerlich. Bildung als Mittel zum Aufstieg ist eine der bestimmenden bürgerlichen Wertvorstellungen.

3. Interview

Im dritten Gespräch wurde von den Gesprächspartnerinnen herausgestellt, daß einige der Fragen des Leitfadens für unseren Zusammenhang unerheblich wären. Zumindest spielten sie aus der Sicht der Teilnehmerinnen keine Rolle. Es waren dies die Fragen nach akademischer Verwandtschaft oder Bekanntschaft sowie der Haltung von Ursprungsfamilie und heutiger Familie zur Universität. Hier ergab sich für sie keinerlei Aussagekraft.

Schwerpunkt des dritten Gesprächs war die Trennung zwischen bürgerlicher und proletarischer Sozialisation. Wir vertieften noch einmal die Betrachtung der 'Wertfrage'. Dabei gelangten wir zu einer weiteren These:

4. Arbeitsthese
   Wesentlich für die Selbstzuordnung zu einer sozialen Schicht sind die in den Familien vermittelten Werte. Ergeben sich bei den Frauenstudien Schwierigkeiten untereinander, so sind diese in erster Linie durch die vorhandenen bzw. nicht vorhandenenen Erfahrungen von Minderwertigkeit der eigenen Person bzw. der eigenen sozialen Schicht bestimmt.

Damit näherten wir uns gesprächsweise wieder der Problematik, die unsere Auseinandersetzung ausgelöst hatte. Die aufgestellten Thesen umfaßten eine weitere:

5. Arbeitsthese
   Gesellschaftlich vermittelte Minderwertigkeitsgefühle werden von unteren Schichten stark erlebt, von höheren weniger stark. Sie sind unbedeutender, je mehr sie durch Faktoren ausgeglichen werden können, die hohes gesellschaftliches Ansehen haben, wie z.B. durch Geld, Bildungsstand etc.

Dieses dritte Gespräch brachte ein Abrücken von dem bisherigen Fragenkatalog mit sich. Es kristallisierten sich jetzt die Gesprächsschwerpunkte anhand der entwickelten Thesen neu heraus.

4. Interview

Die letzte These war Schwerpunkt des vierten Interviews. Sie wurde noch einmal auf ihre Tauglichkeit hin untersucht und mit Beispielen belegt.
Die Thesen eins und zwei hielten in diesem Gespräch jedoch nicht weiter stand. Wir formulierten sie neu:

6. Arbeitsthese
   Für einige Frauenstudien-Teilnehmerinnen trifft zu, daß sie schon von ihrer Kindheit an nie ganz in ihre soziale Gruppe gehört oder gepaßt haben. Für andere kam dieses Erlebnis erst später im Erwachsenenalter, teilweise durch gravierende Ereignisse, teilweise schleichend. Verbindend ist für sie das heutige aktuelle Erlebnis, in ihrer sozialen Gruppe nicht mehr ganz aufgehoben zu sein.

7. Arbeitsthese
   Je niedriger die soziale Schicht ist, aus der die Teilnehmerinnen kommen, desto größerem Problemdruck sind sie ausgesetzt bzw. desto schlechter ist der Problemdruck aufzufangen.

8. Arbeitsthese
   Gehört Lernen nicht zu den anerkannten Werten der ursprünglichen sozialen Schicht, aus der die Frauen kommen, dann ergibt sich ein besonderer Druck.

Durch die in den bisherigen vier Gesprächen entwickelten Thesen hatten wir uns zunehmend näher an den Kern unseres Themas herangearbeitet. Einige neu gefaßten Thesen beinhalteten eine wesentliche Vervollständigung des bisherigen Fragenleitfadens,

so daß nun ein neuer entwickelt werden konnte. Bei seiner Bearbeitung während des vierten Interviews formulierten wir weitere Thesen.

9. Arbeitsthese
Die in der Ursprungsfamilie vermittelten Wertvorstellungen und kulturellen Erlebnisse (Lesen, Theater, Museum etc.) sind und bleiben bestimmend für die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer sozialen Schicht.

10. Arbeitsthese
Individuelle Bemühungen erlauben einen Aufstieg, der jedoch nur dann relativ ungebrochen erlebt werden kann, wenn es sich um eigene Schritte handelt. (Nicht vermittelt durch den Ehepartner)

11. Arbeitsthese
Frauen wird als Spezifisches der weiblichen Sozialisation eine Doppelorientierung vermittelt, die auf Beruf und auf einen eigenen Werdegang wie auf Ehemann und dessen Werdegang gleichzeitig gerichtet ist. Bei älteren Frauen tritt zumeist die Orientierung auf den Ehemann stärker in den Vordergrund. Analog zu dieser Orientierung und ihrer Gewichtung ist auch das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Schicht oder der des Mannes zu sehen.

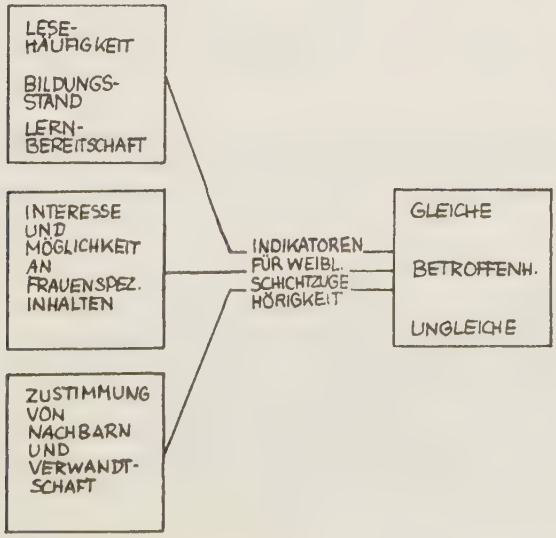
12. Arbeitsthese
Je nach Gewicht der jeweiligen Orientierung ergibt sich eine unterschiedlich starke Identifikation mit der sozialen Zugehörigkeit des Ehemanns. Stark beruflich orientierte Frauen haben ein distanzierteres Verhältnis zur sozialen Schicht des Ehemannes bzw. erleben die eigene als bestimmende (auch dann, wenn sie Hausfrau geworden sind). Frauen mit einer starken Familienorientierung identifizieren sich stärker mit der sozialen Schicht des Ehemannes (auch wenn sie berufstätig sind).

13. Arbeitsthese
Je weiter die ursprüngliche, durch die kindliche Sozialisation gestützte Schichtzugehörigkeit verlassen wird, desto komplizierter wird die Selbst- und Fremdzuordnung der Frauen. Hausfrauen erleben die eigene Zugehörigkeit zur sozialen Schicht ihrer Ursprungsfamilien stärker als ihre Ehemänner bzw. berufsorientierte Frauen. Je größer für sie der Abstand zwischen Ursprungsfamilie und derzeitiger Fa-

milien-Schichtzugehörigkeit wird, desto unsicherer und abstiegsgefährdeter wird die Situation für sie, was unter Umständen auch Überidentifikation bewirken kann (oder auch Ablehnung des Themas).

Die Ergebnisse der Interviewgespräche diskutierte ich zunächst mit meinen Kolleginnen. Dann sollten sie, an einigen Stellen präziser gefaßt, ins Seminar eingebracht werden. Sie sollten dort als Diskussionsgrundlage dienen, wie dies zuvor die von mir formulierten Texte getan hatten. Aus Zeitmangel kam es allerdings nicht mehr zu diesem wichtigen Rückkopplungsschritt. Die Diskussionen über den Sinn und das Ziel des gesamten Forschungsvorhabens traten so stark in den Vordergrund, daß die Interviewgespräche nur ihre Funktion als Anregung für die beteiligten Frauen hatten. Die konkreten Ergebnisse unserer Arbeit wurden lediglich von der DISS-Gruppe weiter verwertet und fließen in die Überlegungen ein, die im fünften Kapitel dieser Arbeit entwickelt werden.

Da jedoch der Forschungsprozeß zum Zweck der vorläufigen Ergebnisauswertung für die vorliegende Arbeit nur zeitweilig unterbrochen wurde, das angeschnittene Thema später aber weiter bearbeitet und zu einem ständigen Element des forschenden Bildungsprozesses werden soll, wird Gelegenheit bestehen, die nicht verwendeten Materialien dann noch zu verwenden.



4.4.5 Dissertations-Arbeitsgruppe

Am Ende des Sommersemesters 84 war die Arbeit, die wir uns vorgenommen hatten, bei weitem nicht abgeschlossen. Vielmehr waren wir nun erst an den Punkt gelangt, an dem wir mit der Umsetzung unserer Vorarbeiten für die geplante Untersuchungsarbeit zum Thema beginnen konnten.

In der Gruppe der Seminarteilnehmerinnen gab es sehr unterschiedliche Meinungen über die Notwendigkeit, das Thema weiter fortzusetzen. Auszüge aus einem Gemeinschaftsprotokoll mehrerer Frauen können das verdeutlichen:

> "Acht Frauen, die im großen Kreis nebeneinander sitzen, bilden ohne Abzählen einen Kleinkreis, indem sie sich einfach zu einer Runde zusammenschließen. Eine Frau kommt noch von irgendwo dazu, so daß wir insgesamt neun Teilnehmerinnen sind.
>
> Zuvor hatten wir uns gefagt, was das Schichtproblem für uns bedeute. Dazu eine Frau:
> 'Ich weiß gar nicht, wo ich mich da einordnen könnte.'
> Fest steht, daß einige mehr, einige weniger Wirtschaftmittel zur Verfügung haben...
>
> Ja, was sind wir nun für Frauen? Ich kann bei dem Schichtproblem immer noch nicht sagen, wo ich eigentlich hingehöre. Ich habe da echt Schwierigkeiten...
>
> Ich halte diese Forschungsarbeit für eine ganz wesentliche Sache, deshalb will ich den Beitrag dazu leisten, den ich dazu geben kann, auch wenn er sicherlich nur ein Stückwerk ist und vieles davon, was auch wichtig wäre, von mir nicht festgehalten wurde, weil es meiner Sichtweise oder meinem Empfinden entgangen ist.
> Vielleicht können die anderen Teilnehmerinnen diesen Bericht noch ergänzen um das, was ihnen wichtig war. Ich will sie jedenfalls darauf ansprechen."

Diese Ergänzungen wurden erstellt, und das Protokoll als Gesamtbeitrag der Gruppe zu den Forschungsunterlagen gegeben. Hier zwei weitere Beiträge daraus:

"Als Studienfrau im 3. Semester habe ich von dem, was da im Thesenpapier von Iris angesprochen worden ist, so gut wie nichts gemerkt.
Einmal kann es sein, daß mir die Antenne dafür gefehlt hat, zum anderen, daß andere Sorgen vorrangig waren. Dieses Thema allerdings beschäftigt mich seitdem. Zu dem, was im Protokoll schon geschrieben steht, möchte ich noch folgendes hinzufügen:

Ich behaupte, Männer können nicht Frauengedanken denken, analog kann eine Frau, die nicht in der Unter- oder Arbeiterschicht groß geworden ist, sich nicht in die Gedankenwelt einer solchen Frau einfühlen. Auch, wenn sie sich Mühe gibt. Es bleibt eine Vorstellung und keine Erfahrung.
Zum Beispiel: Ich. Wie soll ich es aufholen, daß es mir in jungen Jahren verboten war, zu lesen und zu lernen. Mein Umgang bestand aus Menschen, die Volksschulbildung und eventuell eine Berufsausbildung hatten. Obwohl ich diese Schicht als genauso wertvoll erachte, komme ich nicht daran vorbei, daß ihr Wissen, ihre Gespräche anders sind als das, was ich jetzt mache. Vieles kann ich aufholen. Was mache ich aber, wenn das Referat von den anderen viel inhaltsreicher, vollständiger erscheint? Wie verberge ich mein Zittern vor den anderen?
Es ist noch nicht so lange her, daß ich in der Öffentlichkeit nur Fragen stellen konnte, auch dazu fehlte oft der Mut.
Es gibt bestimmt Gemeinsamkeiten; darauf will ich jetzt nicht eingehen.
Ich sehe es als ein Leichtes an, wenn ich mir Wünsche erfüllt habe oder erfüllen kann, dem oder der anderen zu sagen: 'Ach, so toll ist das auch nicht...'
Die weitere Diskussion dieses Themas interessiert mich so stark, daß ich sie mir als Hauptaufgabe für das neue Semester Wintersemester 84/85 vornehme."

Und als zweites Beispiel aus demselben Protokoll:

"Das Gespräch in der Kleingruppe, die spontan aus Teilnehmerinnen verschiedener Semester entstanden ist, war für mich sehr effektiv. Es hat mir Gelegenheit gegeben, die einzelnen Teilnehmerinnen mehr als Menschen mit ihrem ganz persönlichen Hintergrund zu verstehen, Vorurteile abzubauen, die aus der Entfernung entstanden sind.

Jede der Frauen hat sich aktiv und offen in das Gespräch eingegeben, und es konnten somit die vorgefaßten Einstellungen der einzelnen Semester zueinander für uns korrigiert und zum Teil aufgelöst werden.

Der Wunsch aller ging dahin, die Diskussion um die Schichtzugehörigkeit abzuschließen. Es schien uns dies mehr ein emanzipatorisches Problem zu sein, als ein Schichtenproblem. Die Frauen wollen sich 'nur als Frauen solidarisieren' und gemeinsam die Aufgaben und die Entwicklung der Frauenstudien angehen, deren Teil wir alle sind, ohne Rücksicht auf Herkunft. Der persönlichen Entwicklung der einzelnen kommt dabei eine besonders große Bedeutung zu."

In einer Gruppe von neun Frauen wurde in guter Atmosphäre, scheinbar einvernehmlich über das Thema Schichtzugehörigkeit, diskutiert. Als Ergebnis gaben die beteiligten Frauen aber völlig abweichende Einschätzungen der Gruppenmeinung ab. Den Frauen, die das Thema für wichtig hielten, kam es sehr darauf an, es weiter zu bearbeiten. Wir entschlossen uns, beide Meinungen, den dringenden Wunsch nach Weiterarbeit und die Auffassung, nun sei genug davon geredet worden, zu akzeptieren und einen eigenen Arbeitszuammenhang für die Weiterarbeit aufzubauen.

Ich schlug vor, die Hauptarbeit aus dem Seminar auszulagern und eine Arbeitsgruppe zu bilden, die das Thema weiterentwickelt. Das Begleitseminar sollte einige Male pro Semester (Wintersemester 84/85) über den Stand der Arbeit informiert werden.

Es fand sich eine Gruppe von ca. zehn Frauen zusammen, die nunmehr über die Semesterferien hinweg zunächst im 14-tägigen Rhythmus nach Beginn des Wintersemesters wieder wöchentlich aus den bisher erarbeiteten Unterlagen Vorschläge für die weitere Bearbeitung des Themas "Schichtzugehörigkeit von Frauen" entwickeln wollte.

Die Ablehnung der Fragestellung durch einige Teilnehmerinnen, die Veränderungen in der Beurteilung des Entstehungszusammenhangs unserer Frage und die Diskussionen selbst hatten eine weitere Verschiebung unseres Arbeitsschwerpunktes bewirkt.
Zur zentralen Fragestellung wurde nun endgültig die:
Welche Bedeutung kommt der Auseinandersetzung

über die Schichtzugehörigkeit von Frauen in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung zu?

Die Fragen nach den Teilnehmerinnen, deren Schichtzugehörigkeit und der Erhebbarkeit beim derzeitigen Stand sozialwissenschaftlicher Instrumente wurden zu untergeordneten Fragen, die methodisch hilfreich und sinnvoll sein konnten, um auf den Kern - das Thema "Schicht" in der Frauenbildung - vorzustoßen bzw. didaktisch, um einen Einsteig ins Thema zu erlangen.

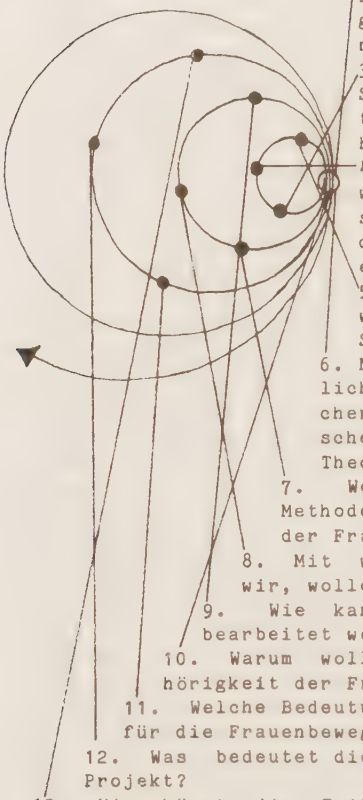
Möglicherweise, das war zunächst in der Gruppe noch zu klären, sollte auch eine Befragung erarbeitet werden.
Auch sie sollte unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet werden, also Aufschluß darüber geben, inwieweit Frauen bereit und in der Lage waren, das Thema zu bearbeiten. Erst in zweiter Linie sollte sie der Erhebung der Schichtzugehörigkeit dienen. Allerdings wollten wir versuchen herauszufiltern, welche Fragen dazu eigentlich von Wichtigkeit wären.

Im Laufe der Seminararbeit hatte sich die genaue Themenstellung mehrere Male verändert. Erst im Prozeß schälte sich die präzise Aufgabe, die Fragestellung und die mögliche Bedeutung einer Untersuchung heraus.
Als das Begleitseminar die Arbeit an die Gruppe abgab, war die Hauptfragestellung die nach der soziologischen Methodik und Methodologie und den Besonderheiten der Frauenforschung gewesen.

Die Arbeitsgruppe wollte die Arbeit auf anderer Ebene fortführen. Es sollte der Bogen wieder geschlossen und bei der Schichttheorie weitergearbeitet werden. Dies jedoch unter besonderer Berücksichtigung der Methoden, die zur Entwicklung dieser Theorien beigetragen hatten.

Wir beschäftigten uns also zu Beginn der Gruppenarbeit mit dem Einführungsbüchlein in die Schichttheorie von Hans Leo Krämer "Soziale Schichtung" (46) und sahen es auf Beispiele für die Vernachlässigung der Frauenfrage durch. Die Diskussionen wurden in Ergebnisprotokollen festgehalten. Grafisch könnte unser Forschungsweg etwa so dargestellt werden:

DIE LERNSPIRALE



1. Welche Frauen nehmen an dem Projekt Frauenstudien teil?
2. Wie ist die Schichtzugehörigkeit der teilnehmenden Frauen?
3. Wie läßt sich die Schichtzugehörigkeit der teilnehmenden Frauen erheben?
4. Welche Instrumente wurden in der Sozialwissenschaft zur Erhebung der Schichtzugehörigkeit entwickelt?
5. Wo kommen Frauen wie wir in den einschlägigen Schichttheorien vor?
6. Mit welchen wissenschaftlichen Methoden und auf welcher wissenschaftstheoretischen Grundlage wurden die Theorien entwickelt?
7. Welche wissenschaftlichen Methoden/Methodologie wurden in der Frauenforschung entwickelt?
8. Mit welchen Methoden arbeiten wir, wollen wir arbeiten?
9. Wie kann unsere Fragestellung bearbeitet werden?
10. Warum wollen wir die Schichtzugehörigkeit der Frauen erheben?
11. Welche Bedeutung hat die Schichtfrage für die Frauenbewegung?
12. Was bedeutet die Fragestellung für unser Projekt?
13. Wie hängt die Teilnehmerinnenstruktur der Frauenstudien mit der Notwendigkeit, die Schichtfrage zu bearbeiten, zusammen?

Mit jeder neuen Diskussionrunde bewegten wir uns ein Stück weit von unserem Ursprungsthema weg, um uns ihm erneut, in leicht modifizierter Form, zu nähern. Jeder neue Bogen beinhaltete neue Fragen und damit neuen Lern- und Erkenntnisfortschritt. Denn auch dann, wenn wir scheinbar nur den derzeitigen Forschungsstand für uns zu erschließen suchten, entstanden aus dem In-Bezug-Setzen zur feministischen Frauenbildung und zu unserer konkreten Arbeit neue Sichtweisen, neue Ansätze. Sehr unterschiedliche Aspekte flossen also in unsere Arbeit ein, die sich der gängigen Trennung in Fachwissenschaften nicht anpassen ließen. Es sind dies z.B.:

- sozialwissenschaftliche
- pädagogische/didaktische
- methodische/methodologische

Darüber hinaus können auch gesellschaftliche und psychologische Aspekte genannt werden, auf die in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden soll, weil sie in unserem Forschungsprozeß nicht ausdrücklich thematisiert wurden.
Unsere eigene Kritik an den gängigen soziologischen Theorien zur Schichtenzuordnung von Frauen war uns anhand des Aufsatzes von Christine Delphy "Women in stratification studies" deutlicher geworden. Nach gründlicher Auseinandersetzung über die Inhalte der beiden genannten Texte und deren Bedeutung für die Frauenbildung einigten wir uns darauf, daß es notwendig wäre, andere Theoriemodelle zu entwickeln, wenn die schichtspezifische Zuordnung von Frauen ihnen und ihren Lebensumständen gerecht werden soll. Unsere eigene Arbeit sahen wir als einen Beitrag zur Entwicklung von veränderten Theorien und Methoden.

Denn es schien uns selbstverständlich, daß die von uns auf der Basis unserer Arbeit als "diffus" gekennzeichnete Schichtzugehörigkeit von Frauen nicht durch standardisierte Befragungen erhebbar ist.

Wir entwickelten diese Vorstellung weiter und gelangten zu mehreren Thesen über weibliche Schichtzugehörigkeit, ihre Erhebbarkeit und die Notwendigkeit für Frauen, sich hiermit auseinanderzusetzen. Als Arbeitsgrundlage dienten neben den genannten Texten auch die Arbeitsthesen aus den Interviewgesprächen. Die Bedeutung für die Frauenbildung war somit ebenfalls eingeschlossen:

- Weil Frauen, wenn sie Ehefrauen sind, über die Merkmale, die zur Schichterhebung relevant sind, nur aus zweiter Hand verfügen, werden sie sozialwissenschaftlich der Einfachheit halber als mit ihrem Mann identisch behandelt.
- Mit den derzeitigen Instrumenten ist ein anderes Vorgehen auch kaum möglich, weil die Schichtzugehörigkeit von Frauen weder eindeutig noch eindimensional ist.
- Frauen haben gleich mehrere Schichtzugehörigkeiten:
  1. die über den Ehemann
  2. die über die Herkunftsfamilie
  3. die eigene (potentielle) bei eigener Erwerbstätigkeit

4. die eigene beim Verlassen der Ehe
5. die eigene als Frau

- Welche dieser möglichen Schichtzugehörigkeiten die "wirkliche" ist, die ihr Leben bestimmt, hängt von ihrer jeweiligen Bewußtseinslage und ihrer tatsächlichen Lebenssituation ab.
- Von den fünf Möglichkeiten der Schichtzugehörigkeit können einzelne oder mehrere das Lebensgefühl von Frauen bestimmen.
- Außenwahrnehmung und eigene Einschätzung können deshalb weit auseinanderfallen.
- Weil die Bewußtseinslage ein wesentliches Element der Schichtzugehörigkeit von Frauen ist, sind standardisierte Befragungen kein geeignetes Instrument der Erhebung.
- Werden Befragungen eingesetzt, so kann möglicherweise bereits die Tatsache, daß dort von einer getrennten Schichtzugehörigkeit von Mann und Frau ausgegangen wird, eine Veränderung im Bewußtsein bewirken.
- Die Schichtzugehörigkeit von Frauen ist nur in einem, das Bewußtsein der Frauen "berührenden" Prozeß feststellbar. Es ist notwendig, sich auf solch' diffuse Dinge wie "Lebensgefühl" einzulassen, wenn die Schichtzugehörigkeit von Frauen erhoben werden soll.
- In der Frauenbildung wäre dies realisierbar
- Es wäre zugleich wünschenswert, denn die Bewußtseinsprozesse, die bei einer solchen Thematik ausgelöst werden, könnten dem entsprechen, was mit "Politisierung" durch die Frauenbildung gemeint ist.

Wir nahmen uns vor, unsere eigene Arbeit noch einmal daraufhin zu überprüfen, welchen Aussagewert sie in Bezug auf die verschiedenen in ihr enthaltenen Aspekte haben kann.

Sozialwissenschaftlicher Aspekt

Unsere bisherige Arbeit hatte deutlich werden lassen, daß das Instrumentarium der Sozialwissenschaften und deren methodisches Vorgehen keinen zufriedenstellenden Beitrag zur Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Frauen leisten. Uns war aber auch deutlich geworden, daß die erheblichen Schwierigkeiten, die Frauen bei der Benennung ihrer Schichtzugehörigkeit haben, objektive Gründe hat: nämlich die Mehrdimensionalität der Antwortmöglichkeiten. Beginnen Frauen sich mit dieser Thematik überhaupt auseinanderzusetzen, dann muß das erhebliche Veränderungen in ihnen selbst, aber auch in der Forschung nach sich ziehen.

Methodische Aspekte

Die Veränderungen müßten über methodische Korrekturen weit hinaus gehen. Sie würden nur dann den Frauen gerecht, wenn sie die gesamte Ambivalenz der Fragestellung, die sich aus der diffusen, mehrdimensionalen Schichtbindung für die Fragen ergibt, mit erfassen würde. Dazu scheinen nur qualitative Verfahren geeignet, die mehr sind als eine methodische Variante bisheriger empirischer Sozialforschung.

Pädagogische Aspekte

Die Brisanz, die die Fragestellung für Frauen hat und der wir in unserer Arbeit begegnet sind, weist ebenso wie die Analyse der methodisch/wissenschaftstheoretischen Schwierigkeiten darauf hin, daß es notwendig wäre, sich stärker mit ihr auseinanderzusetzen. Wenn Schichtzugehörigkeit und Bewußtseinslage tatsächlich in dem engen Zusammenhang miteinander stehen, der sich in unserer Forschung abzeichnete, dann müßte die Schichtfrage als eines der zentralen Themen in der Frauenbewegung diskutiert werden, um eine entsprechende Bewußtwerdung zu erreichen.

Didaktische Aspekte

Wird das Thema aber in der Frauenbildung behandelt und behält es die Brisanz, der wir in unserem Forschungsprozeß begegneten, dann ist es notwendig, Formen zu finden, die eine sukzessive Annäherung an das Thema ermöglichen. Erfahrungslernen alleine könnte dann eine zu direkte - Abschottung provozierende - Methode sein. Sowohl klassische Formen der Wissenschaftsaneignung als auch Formen, wie Projektarbeit an geeigneten Themen, sind auf ihren Erkenntnisgehalt unter diesem Aspekt noch einmal zu überprüfen.

Auf dem Hintergrund der vier genannten Arbeitsbereiche führten wir die Überlegungen zu einer eigenen Befragung weiter. Wir entschlossen uns zu einem Versuch mit teilstandardisiertem Fragebogen,
- um so eine Form der später weiter zu entwickelnden Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Frauen zu erproben
- die Auseinandersetzung mit den anderen Teilnehmerinnen des Projektes über die Notwendigkeit, das Thema erneut aufzugreifen
- eine mögliche didaktische Form der Bearbeitung

des Themas in der Frauenbildung zu erproben.

In unserer Befragung wollten wir, bezogen auf die Frauenstudien, die bisherigen Arbeitsbegriffe:
- diffuse Schichtbindung und
- mehrdimensionale Schichtbindung
näher klären. Ein Modell der Schichtzugehörigkeit, das wir in unserer Arbeitsgruppe zunächst entwikkelt hatten, sprach von doppelter Schichtbindung und von einem subjektiven Faktor, der neben dem objektiven (über den Mann bestimmten) besteht. Welches der andiskutierten Modelle einen weiterreichenden Erklärungswert besaß, sollte der weitere Prozeß zeigen.

Mehr Klarheit sollte aber in erster Linie darüber erzielt werden, welchen Informationsstand Frauen in dieser Frage greifbar haben, wie ansprechbar sie sind, wie ihr Bewußtseinsstand ist.

Methodisch überlegten wir folgenden Weg, um zu Fragen für einen Fragebogen zu gelangen:

- Alle aus meiner wissenschaftlichen Arbeit entstandenen Karteikarten mit Zitaten über die Schichtzugehörigkeit von Frauen (123) sollten von allen Gruppenmitgliedern durchgearbeitet werden. (47)

- Die Protokolle der vergangenen Seminararbeit sowie der bisherigen Gruppenarbeit wurden auf die in ihnen enthaltenen Äußerungen zur Schichtfrage durchgesehen.

- Das Buch von Leo Krämer zur Schichttheorie nutzten wir für allgemeine Definitionen von wichtigen Begriffen zu gesellschaftlichen Schichten.

- Der Text von Christine Delphy diente uns als Grundlage zur Formulierung einer kritischen Sichtweise.

Aus diesen vier Quellen entwickelten wir Aussagen zur Schicht in der Gesellschaft und zur Position von Frauen darin. Jede Aussage wurde auf einen einzelnen Zettel geschrieben.

In einer Kompaktarbeitsphase gaben wir unserer Zettelsammlung eine neue Ordnung nach den in ihnen behandelten Themenbereichen.

Eine zweite Kompaktphase ließ uns nach ausführli-

cher Diskussion unseres genauen Untersuchungszieles zu Themenkomplexen gelangen, die in einer Befragung berücksichtigt werden müßte. Die Themenbereiche, die sich beim ersten Sortieren der Zettel herausgeschält hatten, dienten hierbei als Gliederungshilfe.

Wir sahen nun unsere vorgeordneten Zettel noch einmal durch und fügten sie in die neue Gliederung ein bzw. entschieden uns gegen sie.

Während wir an der Entwicklung eines Fragebogens als Teil des gesamten Aktionsforschungsprozesses arbeiteten, nahmen wir auch die schon früher begonnene Diskussion über die Methoden der empirischen Sozialforschung wieder auf.

In der Aussicht darauf, selber eine teilstandardisierte Befragung durchzuführen, wurden einige bereits zuvor kritisch beleuchtete Aspekte noch einmal aktuell.

Wir thematisierten die Rolle der Befragerin, den Wahrheitsgehalt der Antworten, die Möglichkeit der Verallgemeinerung der Ergebnisse.

Auf die verschiedenen Arbeitsschritte zur Erstellung des Fragebogens und der Durchführung der Befragung sowie die aus dieser Arbeit erwachsenden Auseinandersetzungspunkte soll im Folgenden eingegangen werden.

4.4.6 6. Rahmen: Befragung als didaktische Form der Veröffentlichung der Gruppenarbeit

Der Entscheidung für eine Befragung lagen demnach im wesentlichen drei Überlegungen zugrunde:

1. Es sollte versucht werden, die bisherigen eigenen Erkenntnisschritte so umzusetzen, daß zumindest Anhaltspunkte für eine Operationalisierung der Forschungsfragen nach der Schichtbindung von Frauen gegeben werden könnten.

2. Die zuvor geführte Methodendiskussion, die für einige Frauen doch sehr theoretisch war, sollte durch eigenes Erleben greifbarer werden.

3. Die im Zusammenhang mit der feministischen Frauenbildung gewünschten Diskussion über die

Schichtbindung von Frauen sollte angeregt und didaktisch geübt werden.

Die Arbeit am Fragebogen begannen wir mit einer Rückerinnerungsdiskussion, die uns noch einmal den Entstehungszusammenhang und die verschiedenen Wandlungen der zentralen Fragestellung vor Augen führte.
In dieser Diskussion schälten wir heraus, daß doch die Hauptfragerichtung darin bestand, die Bedeutung der Schichtfrage für die feministisch/wissenschaftliche Frauenbildung zu erheben. Als Unterpunkte darunter ergaben sich die Bereiche:

- vorhandener Informationsstand bei den Frauen
- vorhandene Erfahrung
- Meinung zur Schichtfrage
- Meinung zum Aufgreifen der Schichtfrage in der Frauenbildung
- Kriterien für die Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Frauen/Familienfrauen

4.4.6.1 Hypothesenfindung

Das von uns verwandte Verfahren, die Materialsammlung zur Forschungsfrage zu systematisieren, stellte ich bereits in vergangenen Abschnitt dar. Die so geordnete Materialsammlung diente nicht nur zur Formulierung der Fragen des Fragebogen, sondern natürlich auch in einem weiteren Arbeitsschritt als Grundlage für die Hypothesen.

Dazu griffen wir auf die in der Diskussion entstandenen Arbeitsthesen zurück und fügten sie mit der geordneten Materialsammlung für die Befragung zusammen. Auf diese Weise entstanden folgende Hypothesen:

Hauptfrage	Hypothesen
Welche Bedeutung kommt dem Thematisieren der Schichtzugehörigkeit von Frauen in der fem./wissenschaftlichen Weiterbildung zu?	Wenn fem./wissenschaftliche Weiterbildung entsprechend ihrem Anspruch politisierend wirken will, also an der Veränderung bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten arbeiten will, dann ist es nötig, in ihr Themen zu bearbeiten, die zu so-

	ziologischem Denken führen. Dies kann insbesondere durch die Diskussion der Schichtzugehörigkeit von Frauen erreicht werden.
Unterpunkte	
Informationen zur Schichtung der Gesellschaft bei Frauen in der feministisch/wissenschaftlichen Bildungsarbeit	Es fehlt Frauen an der notwendigen Information über Ungleichheiten in der Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die Einzelnen.
vorhandene Erfahrungen bei Frauen in der fem./wiss.Bildungsarbeit	Frauen nehmen Gesellschaft nicht als in interessengeleitete Untergruppen geteilt wahr. Deshalb fehlt es ihnen an Erfahrungen zu dieser Thematik.
Meinung von Frauen in der fem./wiss. Bildung zur Schichttheorie	Weil es die Aufgabe von Frauen ist, für Harmonie und Ausgleich zu sorgen, glauben sie, bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten ließen sich durch guten Willen und Entgegenkommen überbrücken. Die Aussagen der Schichtentheorie halten sie deshalb für sich selbst für unzutreffend.
Meinung von Frauen in der fem./wiss.Bildungsarbeit zum Aufgreifen des Schichtzugehörigkeitsthemas	Weil soziologisches Denken meistens den Frauen sehr fremd ist, erklären sie zwischen Frauen vorhandene Unterschiede psychologisch und versuchen, durch entsprechendes Vorgehen (Offenheit/ Toleranz) Brücken zu schlagen. Insofern sind

	nur solche Frauen der Meinung, das Thema solle in der Bildungsarbeit aufgegriffen werden, die bereits andere Erfahrungen gemacht haben.

Nebenfrage

Kriterien für die Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Frauen/ Familienfrauen	Zur Erhebung der Schichtzugehörigkeit von Familienfrauen sind Fragen nach - ihrer Herkunftsfamilie - ihrer Bildungsbiographie - ihrem Verhältnis zu eigenen Familie bzw. zum Beruf (Familienorientierung, Berufsorientierung) - ihren persönlichen Mitteln (nicht Familieneinkommen) - ihrer Lebenssituation (verh., gesch., Zahl der Kinder) - der Lebenssituation der Familie (Anzahl der Zimmer, Ausstattung etc.) zu stellen.

4.4.6.2 Methodendiskussion

Die grundsätzliche Einigung, darüber eine Befragung in unseren Forschungszusammenhang einzubeziehen, führte zu einer weiteren, nun praxisgeleiteten Diskussion der methodisch/empirischen Sozialforschung. Diesmal wurden Befragerverhalten, Befragungssituation und der mögliche aktivierende Anteil von Befragungen thematisiert.

zur Interviewsituation

1. Die Befragung soll möglichst in entspannter Atmosphäre durchgeführt werden, ohne daß andere anwesend sind.

2. Die Interviewerinnen enthalten sich weitgehend aktiven Äußerungen zum Fragebogen, sind aber gesprächsbereit.

3. Sie lesen die Fragen vor, während die Befragte selber auch mitlesen kann.

4. Die Interviewerin macht während der Befragung Notizen über ihre Gespräche und schreibt hinterher ein Erinnerungsprotokoll.

zur Zielgruppe

Entsprechend unseren Hypothesen und Thesen wollten wir
1. weitere Frauenstudien-Teilnehmerinnen einbeziehen
2. durch die Befragung Anregungen geben, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Wir unterteilten deshalb die Zielgruppe wie folgt, um mögliche Unterschiede bei der Beantwortung (Bewußtseinsstand) nach längerer Bildungsteilnahme festzustellen.
- Frauen aus dem Fortgeschrittenen-Seminar
- Frauen aus dem 1. Semester Frauenstudien
- Frauen aus der DISS-Arbeitsgruppe
- Frauen, die nicht mit Frauenstudien in Kontakt sind (als Vergleichsgruppe)

Umfang/Charakter der Befragung

Insgesamt befragten wir 45 Frauen. Der Fragebogen umfaßte 166 Fragen. Jede Frage konnte zusätzlich zu den vorgegebenen Beantwortungsmöglichkeiten auch mit Kommentaren oder weiterreichenden Antworten versehen werden.

Natürlich war es uns im Rahmen unserer Arbeit nicht möglich, eine groß angelegte Befragung durchzuführen. Wir verstanden unseren Fragebogen und die Gespräche auch mehr als einen Einstieg in eine solche Arbeit, die wir in anderem Rahmen (z.B. in einem weiteren Seminar) fortsetzen wollten.
Entsprechend der kleinen Stichprobe und der Zufallsauswahl von Befragten konnte unsere Befragung auch nicht darauf angelegt sein, repräsentative Antworten zu ermitteln.

4.4.6.3 Frauenbildung

Insbesondere der Wunsch, mit neuen Frauen aus dem Projekt wieder in einen intensiven Austausch über unsere Thematik zu treten, wurde stärker, je mehr wir durch die intensive Gruppenarbeit von der Wichtigkeit des Themas überzeugt waren. Die Haltung der Gruppenmitglieder wurde zunehmend von der Erkenntnis geprägt, daß unsere Arbeit keineswegs spaltend gewirkt, sondern im Gegenteil zur gegenseitigen Verständigung erheblich beigetragen hatte, daß sie zugleich aber auch Instrumente lieferte, die Umwelt und die in ihr agierenden Personen neu wahrzunehmen und eine andere Sinnhaftigkeit ihres Handelns zu entdecken. Einige Frauen berichteten von direkten Auswirkungen auf ihr Handeln und ihre Konfliktfähigkeit. Genau diesen Effekt, so war eine unserer Überlegungen, würde die offene Auseinandersetzung mit der Schichtzugehörigkeit von Frauen auch für andere Frauen haben, wenn die Erörterung in die stützenden Zusammenhänge von Frauenbildungsarbeit eingelagert wären. Die dort vorhandene Solidarität könnte vertieft werden und andere Gruppen von Frauen wären ansprechbar, wenn thematisiert würde, was bürgerliches Denken und Handeln von anderem unterscheidet und wie sehr die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht das Denken und Handeln wie die Handlungsmöglichkeiten prägen.

Es schien uns eine wichtige Frage, ob unsere Erfahrungen von einer Veränderung des Bewußtseins durch die Auseinandersetzung mit dem Thema "Schichtzugehörigkeit" sich auch dann schon bestätigen, wenn nur wesentlich geringere Berührung damit gegeben ist, als das bei uns selbst der Fall war - also etwa durch ein Gespräch während der Befragung. Aus der Beantwortung sollten didaktische Überlegungen für die Frauenbildung abgeleitet werden:
Wir erhofften uns zudem ersten Aufschluß darüber, wie die Teilnehmerinnenzusammensetzung in der Frauenbildung nach feministischem Forschungsverständnis zu erheben wäre.

4.4.7 7. Rahmen: Auswertung der qualitativen und quantitativen Materialien

Die Ergebnisse der Befragungen sollen nun auf unsere Hypothesen bezogen dargestellt werden:

Alle Aussagen beziehen sich weiterhin nicht auf Frauen allgemein, sondern auf Frauen in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie weit sie übertragbar sind, konnte zunächst noch nicht überprüft werden. Die kleine Vergleichsgruppe von Frauen, die nicht an dem Projekt Frauenstudien beteiligt ist, gab keine signifikant anderen Auskünfte. Allerdings war die Gruppe zu klein, als daß übertragbare Aussagen daraus abgeleitet werden konnten.

Die zentrale Annahme für unsere Befragung war:

> Wenn feministische Weiterbildung, entsprechend ihrem Anspruch, politisierend wirken will, also an der Veränderung bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten arbeiten soll, dann ist es nötig, in ihr Themen zu bearbeiten, die zu soziologischem Denken führen. Dies kann insbesondere durch die Diskussion der Schichtzugehörigkeit von Frauen erreicht werden.

Als Begründung für diese Hypothese nahmen wir an:

1. daß es den Frauen an notwendigen Informationen über Ungleichheiten in der Gesellschaft fehlt und an deren Auswirkungen auf den Einzelnen.

2. daß Frauen die Gesellschaft nicht als in interessengeleitete Untergruppen geteilt wahrnehmen.

3. Solidarität von Frauen verstanden wird als nicht-zur-Kenntnis-nehmen von Ungleichheiten.

zu 1) Daß es den Frauen an Informationen über Ungleichheiten fehlt, trifft nach den Ergebnissen der Befragung nicht zu.
Richtig scheint jedoch zu sein, daß sie eine ganz weitgehend psychologisierende und individualisierte Sicht der Gesellschaft haben. Diese führt dazu, soziologische und gesamtgesellschaftliche Sichtweisen nicht zu akzeptieren oder ihre Bedeutung in der Gesellschaft und für das kritische Wahrnehmen von Gesellschaft zu unterschätzen. Ganz besonders die Schnittstelle Individuum/Gesellschaft wird von ihnen als sehr eindeutig durch das Individuum bestimmt wahrgenommen.
Zwar sehen Frauen sich auch als Gruppe und sehen gruppenbezogene Ungleichheiten (Frau/Mann), aber sie verharren doch weitgehend in der Vorstellung, Veränderungen müsse zu-

nächst einmal jede Einzelne vornehmen. In diesem Sinne interpretieren sie auch politisch intendierte Veränderung.

zu 2) Entsprechend ihrer Sichtweise, die das Individuum und sein Handeln stark betont, neigen die Frauen dazu, gesellschaftliche Gruppenkonstellationen entweder gar nicht wahrzunehmen oder zu unterschätzen. Teilweise lehnen sie sie auch als störend ab. Interessengeleitetes Handeln von Gruppen ist ihnen unvertraut und z.T. unverständlich. Wo diese Haltung durchbrochen ist, sie sich selbst z.B. zur Gruppe der Frauen in dieser Gesellschaft zählen, haben sie doch größere Schwierigkeiten, daraus Forderungen und Handlungen abzuleiten, die zur Durchsetzung von Interessen geeignet wären.

zu 3) Die "wir-Gefühle" der Frauen in der Bildungsarbeit sind in der Regel noch neu und basieren eher auf Gefühlen als auf einer Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie sind erstmals in der Frauengruppe realisiert worden. Konflikte werden in diesem Gruppenzusammenhang ähnlich zu bewältigen versucht, wie dies in der Familie praktiziert wird. Auch dort wird zumeist nicht von divergierenden Interessen ausgegangen, sondern von einem moralisch geleiteten Anspruch auf Gemeinsamkeit. Analog dazu erwarten die Frauen in der Bildungsarbeit von sich und den anderen die Bereitschaft, sich dem Gruppenkonsens zu fügen und für Harmonie zu sorgen. Gelingt Frauen das nicht, so wird darin, den grundlegenden Interpretationsmustern folgend, eher ein psychologisches als ein soziologisches Problem gesehen, dem mit entsprechenden Mitteln zu begegnen ist.
Solidarität unter Frauen ist für die meisten von ihnen eine neue Kategorie. Sie sehen diese als gefährdet an, wenn sie beginnen, die Ungleichheiten, die zwischen ihnen bestehen, zu untersuchen.
Eine der wesentlichen Arbeitsformen der Frauenbildungsarbeit, das Herausfinden von Gemeinsamkeiten, widerspricht der bewußten Zur-Kenntnisnahme von Ungleichheiten.

Setzt man die Schichtenfrage als Beispiel für soziologisches Denken, so kann davon ausgegangen werden, daß dieses in der Tat bei den Teilnehmerinnen feministisch/wissenschaftlicher Weiterbil-

dung gering ausgeprägt ist.

Ihr Harmoniebedürfnis läßt sie Fragen, die eine gewisse Brisanz in der Gruppe haben, tunlichst vermeiden.
Geht man desweiteren davon aus, daß soziologisches Denken notwendige Voraussetzung für einen Politisierungsprozeß ist, so kann geschlußfolgert werden, daß die Vermittlung solchen Denkens dringend geschehen muß und - abgeleitet aus der DISS-Gruppenarbeit - anhand des Themas der sozialen Schichtung wie der Zuordnung von Frauen gut erlernt werden kann.

Auf unsere Nebenfragestellung, wie die soziale Zusammensetzung der Weiterbildungs-Teilnehmerinnen erhoben werden könnte, erhielten wir wenig Auskunft. Die befragen Frauen beantworteten zwar unsere Fragen, gaben aber keine Auskunft darüber, ob die Antworten ihren Bedürfnissen nach eigenständiger, familienunabhängiger Einstufung entgegen kam.
Diesen Teil unserer Befragung gilt es im Rahmen der weiteren Forschungsarbeit auszubauen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Es soll dies mit der neu beginnenden Semestergruppe von Teilnehmerinnen geschehen.

Was im Fragebogen nicht zutage trat, waren die z.T. nachdenklichen Bekundungen nach den Befragungen. Sie kommen aber in den Protokollen zum Ausdruck, die von den Interviewerinnen gefertigt wurden. Sie bestätigen die Bedeutung der Befragung innerhalb des Aktionsforschungsprozesses - als didaktisches Mittel der Methodenkritik und als solches zur Veröffentlichung der Diskussion.

Beispiel 1.

"Als Interviewerin hatte ich zu Beginn der Befragung die Teilnehmerinnen, die alle nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung hatten, angesprochen, daß wir, wenn wir nicht zu sehr abschweifen, den Fragebogen in der gewünschten Zeit durcharbeiten könnten. Ich gab den Befragten einen Fragebogen in die Hand zum Mitlesen, las aber selbst die Fragen langsam vor. Außerdem ließ ich eine Tonbandcassette mitlaufen bei den Frauen, die nichts dagegen hatten. Wir saßen uns schräg vis-à-vis, sodaß wir immer Blickkontakt hatten. Was dann noch an Zeit übrig blieb, verwendeten wir für weitere persönliche Gespräche, die sich um die Vertiefung einzelner Fragen und

der dabei erlebten Erfahrungen drehten.

Es war in allen Fällen sehr anregend, lernten wir uns doch auf diese Weise näher kennen , als es sonst möglich wäre.

Ganz wichtig ist für mich die Erfahrung zu erleben, daß Frauen, die ich seit Jahren kenne, einen neuen Zugang zu ihren Problemen gefunden haben und jetzt ganz anders damit umgehen und diese lösen können.
Daß befragte Studienfrauen selbst erstaunt sind über ihre eigenen, neuen Sichtweisen und Handlungen, die so vorher nicht möglich waren. Daß es ihnen gelungen ist, aus den verinnerlichten Schablonen auszubrechen und neuen Lebensmut empfinden und dies zeigen und auch sagen können.

Das Verständnis für die Fragen im Fragebogen fällt den höheren Semestern offensichtlich leichter als den Erstsemestern. Doch stellte ich bei allen großes Bemühen fest und Hinterfragen der eigenen Situation.

Ein Interview geschah unter großem Zeitdruck, was uns Beiden nicht gefiel. Doch war die Befragte sehr an den Fragen interessiert und wollte sie bearbeiten.
Für mich selbst stelle ich fest, daß zu einer aussagefähigen Befragung zuerst eine ruhige, behagliche Atmosphäre geschaffen werden muß.

Als posititiven Gegensatz zum hektischen Tun empfand ich ein Interview, das ich bei mir zu Hause, in meinem Zimmer, bei einem Glas Sekt, mit einer mir befreundeten Frau hatte. Da sprudelte es nur so heraus, daß ich kaum mit dem Schreiben nachkam. Die Cassette, die mitlief, zeigte sich als sehr ergiebig.

Eine ganz wichtige Sache möchte ich herausheben: Eine Frauenstudienfrau, die vor ca. einem Jahr im Begleitseminar abgelehnt hatte, die Schichtfrage im Rahmen der Handlungsforschung weiterzubearbeiten, hatte sich jetzt spontan für die Befragung zur Verfügung gestellt, weil ihr inzwischen diese Schichtfrage 'sehr wichtig geworden sei'. Die Befragte betonte mehrmals und mit Nachdruck, wie begeistert sie von einem Teil der Fragen sei. Bedauerlicherweise stand auch dieses Interview unter Zeitdruck, doch hatte ich den Eindruck daß sie 'beflügelt' nach Hause ging, weil ihr Geist neue, wesentliche Nahrung bekom-

men hatte. Ich interpretiere dies so, weil ich solche Gefühle von mir selbst kenne.

Bei allen Befragungen stellte ich große Schwierigkeiten bei den Frauen fest, ihre persönliche Sicht wiederzugeben. Sie glitten immer wieder in die Haltung der beobachtenden, die Situation beschreibenden Frauen.
Ich mußte immer wieder nachhaken:
'Wie siehst Du das persönlich für Dich, aus Deiner Situation heraus? Gilt das, so wie Du das festgestellt hast, für Dich?'
Dann oft die Antwort:
'Nein, ich seh das anders.' oder 'Nein, ich möchte keine Schichten haben, aber ich sehe trotzdem, daß es so ist.'
Eine weitere Schwierigkeit:
Eine von ihrem Ehemann getrennt lebende Frau - mit neuer Partnerbeziehung - schwankt bei der Beantwortung der Fragen immer zwischen der früheren und der jetzigen Lebenssituation hin und her."

Ein weiteres Protokoll unterstreicht die Ausssage, daß durch die Interviews und das Thema den befragten Frauen Denkanstöße gegeben werden konnten.

Beispiel 2

"Insgesamt möchte ich sagen, daß ich einer Befragung sehr skeptisch gegenüberstand.
Überrascht hat mich die Bereitschaft zur Mitarbeit und die sich aus der Beantwortung der Fragen ergebenden persönlichen Gespräche.

Zwei Ergebnisse finde ich besonders wichtig:

1. Der Fragebogen wurde als gute Einfuhrung zum Problem "Schicht" empfunden.
2. Eine zweite Befragte, die schon auf das Thema gestoßen war, hat den Fragebogen auch zum Vertiefen und zum nochmaligen Reflektieren als positiv empfunden.

Eine hitzige Diskussion entwickelte sich, als bei einer Befragung der Ehemann dazukam, und die Antworten seiner Ehefrau korrigieren wollte. Es steckt doch eine Menge Zündstoff in dem Thema. Auch Frauen, die ich als selbständig und tüchtig erlebt habe, haben Probleme, sich ihren Ehemännern gegenüber verständlich zu machen. Die als Zuhörerin anwesende Mutter meinte anschließend: 'Wir brauchen doch wohl mindestens dreimal pro

Woche Nachhilfestunden in Sachen Gleichberechtigung!!'
Meine Erfahrungen waren insgesamt positiv.
Ich habe mich auf jede Befragung gefreut!"

Insgesamt führten somit die Ergebnisse der Befragung in die gleiche Richtung wie zuvor die Diskussionen im Begleitseminar.

Für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung ergibt sich daraus folgendes Bild:

Frauengruppen werden von den in ihnen arbeitenden Frauen in erster Linie nicht als politische Gruppen wahrgenommen. Sie sehen darin hauptsächlich eine Gemeinschaft von Gleichen, die es ihnen erleichtert, ihren täglichen Kampf, den sie durchaus auch als politischen Kampf sehen, durchzuhalten. Politische Veränderung wird demnach weitgehend interpretiert als die Summe aller Veränderungen von Einzelnen. In diese Richtung geht ihre Strategie. Sie sind bemüht, immer mehr einzelne Frauen zu integrieren, diesen Veränderungen analog der eigenen zu ermöglichen und so zu einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung beizutragen. Dieses Vorgehen benötigt keine soziologische Analyse von Gesellschaft. Interessenkonstellationen sind auf diesem Hintergrund nicht von Wichtigkeit. Auch auf die eigene Gruppe - Frauen - bezogen trifft das bei dieser Sichtweise zu. Frauengruppen sind zwar Interessengruppen, ihren Kampf um ihre Rechte führen sie jedoch weitgehend als einen individuellen Kampf um veränderte Lebensbedingungen jeder einzelnen Frau.

Auf diesem Hintergrund kann die Schichtfrage sie nicht unmittelbar erreichen. Denn bereits die grundlegende Sichtweise, nach der die Gesellschaft in unterschiedliche Interessensgruppen aufgeteilt wahrgenommen wird, von denen jede ihre (legitimen) Rechte durchzusetzen versucht, teilen sie nicht. Die von ihnen bevorzugte Strategie, immer mehr einzelne Frauen einzubeziehen, setzt Gruppenkonstellationen voraus, die angenehm, hilfreich usw. sind, damit Frauen motiviert sind, dazuzustoßen. Würden in den Gruppen Auseinandersetzungen geführt, die auch die Ungleichheiten nicht außer acht lassen, würde das dem Harmoniebestreben und der Suche nach Geborgenheit in der Gruppe widersprechen.

Gerade in dieser Strategie der Frauenbildung liegt jedoch auch ihre geringe realpolitische Bedeu-

tung. Solidarität wird nicht als politischer Akt, sondern ausschließlich emotional verstanden. Er meint eigentlich Sympathie und Freundschaft, wobei als Anspruch formuliert wird, sich auch den Frauen freundschaftlich verbunden zu fühlen, die individuell nicht für sympatisch gehalten werden. Scheitert dieser Versuch an der konkreten Andersartigkeit der Frau, so werden wieder psychologische Erklärungsmuster gefunden.

Der alte Satz der Frauenbewegung: "Das Private ist politisch" ist in der Frauenbildung weitgehend verkürzt zu dem Satz: "Wir betätigen uns in unserem privaten Bezügen verändernd. Und das ist die weibliche Form von Politik".

Die überwiegende Zahl der befragten Frauen vertritt, als Angehörige der Mittelschicht, bürgerliche Sichtweisen. Sie sind der ideologischen Aufspaltung der Gesellschaft in Individuen und der ebenfalls ideologischen oberflächlichen "Verbrüderung" von Individuen gefolgt. Nur die Frauen, die nicht bürgerlichen Schichten angehören, und diejenigen, die sich lange und intensiv mit der Schichtfrage auseinandergesetzt haben, gelangten zu anderen Sichtweisen der Gesellschaft und auf diese Weise auch zu einem tieferen Verständnis voneinander über die Schichtgrenzen hinweg - zu Ansätzen einer soziologischen Sichtweise von Gesellschaft, die Voraussetzung für politisch (nicht individuell) intendierte Veränderungsprozesse ist.

Für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung muß das heißen, daß sie sich an diesem Punkt deutlich von der z.Zt. häufig geübten Praxis von Frauenbildung abhebt.

Die Vereinzelung, in der Frauen leben, mag zur Unterstützung ihrer bürgerlichen Sichtweisen beitragen. Diskriminierungserfahrungen als Frauen haben sie alle wahrgenommen und zum Ausgangspunkt von Veränderungsvorstellungen gemacht. Die Unterschiedlichkeit zwischen den Frauen und den verschiedenen Formen der Diskriminierungen tritt auf diesem Hintergrund erst einmal zurück. Sie sollte jedoch in einer zweiten Phase der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung in diese integriert werden.

Die Einübung soziologischer Denkweisen rückt in das Zentrum der Auseinandersetzungen dort mit dem Ziel, politisches Handeln zu ermöglichen.

Die Befragung hat sich als ein durchaus brauchbares Mittel bewährt, diese Phase der Auseinandersetzung einzuleiten. Sie kann insofern auch als didaktische Anregung für die nicht-wissenschaftliche Frauenbildung genutzt werden.

4.5. Zusammenfassung und Ergebnisse des Forschungsprozesses

4.5.1 Zusammenfassung I aus meiner Sicht

Die Ziele der Untersuchung lagen, das wurde mehrfach betont, auf unterschiedlichen Ebenen:

1. Soziologische Fragestellungen
   - Teilung der Gesellschaft in Untergruppen
   - Statustheorien
   - Schichttheorien
   - Interessengeleitetheit von Handlungen

2. Soziologisch/methodische Fragestellungen
   - Erhebbarkeit von Schichtzugehörigkeit
   - Erhebbarkeit von Schichtzugehörigkeit bei Frauen
   - Methoden der Sozialforschung
   - Methodologie der Sozialwissenschaften
   - verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze
   - Frauenforschung - Methodologie/Methoden

3. Pädagogische Fragestellungen
   - Struktur des Projektes
   - Zusammenhang von der Struktur des Projektes und der Teilnehmerinnenstruktur
   - Konzept feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung

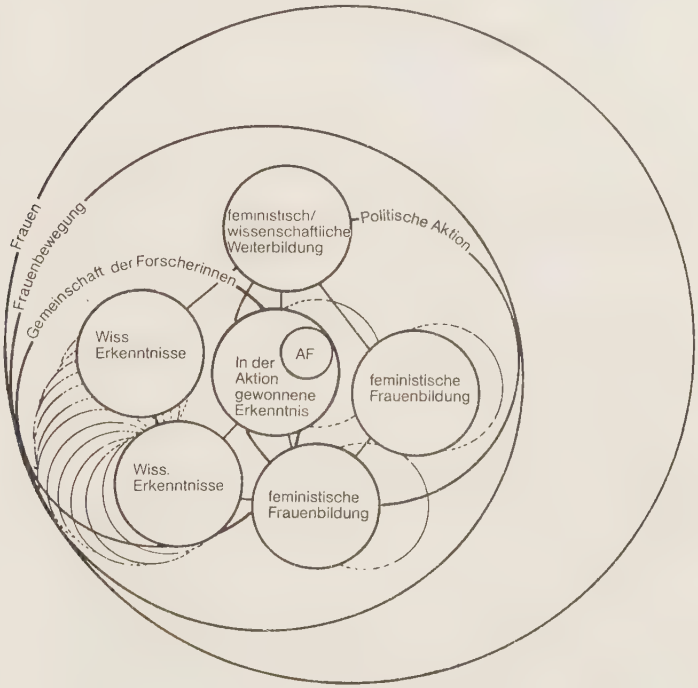
4. Pädagogisch/methodische Fragestellungen
   - Didaktik der Frauenbildung
   - Forschendes Lernen als Lernprinzip
   - Konzept weiblichen Lernens

5. Politische Fragestellungen
   - Politikverständnis in Frauengruppen
   - Politisierungsstrategien

Unser erkenntnisleitendes Interesse war und ist:

Die Vervollkommnung der feministisch/wissen-

schaftlichen Weiterbildung als Beitrag zur feministischen Bildungsarbeit insgesamt und damit zur Frauenforschung und zur feministischen Bewegung.



In ein so globales Ziel fließen zwangsläufig unterschiedliche Aspekte ein. Nicht nur in der wissenschaftlichen Frauenliteratur wurden einige davon ausführlich behandelt:

- Psychologische Hemmnisse von Frauen, sich gegen ihre Unterdrückung zu wehren

- sozialpsychologische Betrachtung - z.B. Bedeutung des Sozialisationsprozesses für die Entwicklung der Hemmnisse

- geschichtliche Aspekte - die Entwicklung der Unterdrückung von Frauen als jahrtausendelanger Prozeß

- Ökonomische Aspekte
  Die Machtlosigkeit der Frauen aufgrund ihrer Abhängigkeit vom Mann

Die Liste ließe sich verlängern. Immer wird jedoch deutlich, wie einer dieser Aspekte in die anderen hineingreift. Gleichgültig, welchem Themenbereich also Priorität eingeräumt wird, früher oder später führt die intensive Beschäftigung zu den anderen Bereichen.

In der hier vorliegenden Arbeit sollten pädagogische Aspkete im Vordergrund stehen. Es ging zentral um den Beitrag, den feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung dazu leisten könnte, die Frauenbewegung in ihrem Bestreben weiterzubringen, der Unterdrückung von Frauen zu begegnen.

Der Forschungsprozeß griff aus diesem zu untersuchenden Beitrag wiederum einen Aspekt heraus:
Welche Bedeutung kommt der Schichtfrage für diese Aufgabenstellung der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung zu?

Zunächst im diskursiven, interdisziplinär angelegten Handlungsforschungsansatz, dann durch eine Befragung als didaktisches Mittel der Veröffentlichung der eigenen Gruppendiskussionen - beide als Teil eines Forschungsprozesses - suchten wir diese Frage zu klären.

Das Ergebnis ist entsprechend der einfließenden unterschiedlichen Aspekte unterschiedlich zu bewerten. Das soll nun anhand der genannten fünf Fragestellungen geschehen:

1. Soziologische Fragestellung

Soziologische Fragestellungen sind für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung ein relativ fremdes Gebiet. Die These, daß es notwendig sei, sie stärker einzubeziehen, stimmt dann, wenn eine Vernachlässigung als schädlich, im Sinne von "dem Ziel nicht angemessen" erkannt wird. Alle bekannten Theorien und Theorieansätze in der politisierenden Erwachsenenbildung gehen davon aus. Auch aus unserem Forschungsprozeß heraus hat sich dies bestätigt. Denn die Frauen, die sich mit soziologischen Fragestellungen, bezogen auf ihre Lebensrealität, auseinandersetzten, gelangten zu veränderten Sichtweisen, die ihnen, ihren eigenen Aussagen zu Folge, das Vertreten ihres Standpunktes erleichtern bzw. divergierende Standpunkte leich-

ter nachvollziehbar machten.
Die Überbetonung psychologischer und sozialpsychologischer Aspekte, die u.a. auch durch die Kindererziehung an die Frauen herangetragen werden, führen dazu, daß die Frauen in ihren Denk- und Rollenstrukturen festgehalten werden. Sie dienen also nicht dem feministischen Bildungsziel.

2. Soziologisch/methodische Fragestellung

Die Beschäftigung mit diesen Themen machte sehr deutlich, wie wenig bisher der Anspruch wissenschaftskritisch zu arbeiten, in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung eingelöst werden konnte. Im Handlungsforschungszusammenhang wurde hier ein deutlicher Unterschied zwischen den Frauen sichtbar, die in Gruppen bereits selber Forschungsthemen bearbeitet hatten (z.B. Aufbaugruppe) und denen, die ihre Teilnahme am Projekt weitgehend auf die Seminarangebote der Hochschule begrenzen.
Der Widerstand, diese als äußerst kompliziert und als nicht von Belang eingestuften Themen zu bearbeiten, trifft sich mit dem gegen soziologische Sichtweisen.
Eingelassen hatten die Frauen sich weitgehend nur auf solche Themen, die noch in Berührung zu ihren Erfahrungen standen. Dort, wo Erfahrungserweiterungen stattgefunden hatten, war das durchgängig mit konkreten Aufgaben im Zusammenhang geschehen. (projekthaft organisierte Lernangebote, wie z.B. Frauenforen).
Die Notwendigkeit, solche Zusammenänge durchgängig als einen Bestandteil des Frauenstudienangebotes zu organisieren, bestätigte sich in dieser Form. Allerdings wäre es auch wichtig, die Diskussion, wie sie im Forschungsprozeß geführt wurde, über methodisch/methodologische Fragen in solche noch zu organisierende Projekte einzubeziehen bzw. eine Grundausbildung in wissenschaftlichen Arbeitsweisen anzubieten. Ein Plädoyer insgesamt für den Ansatz Forschenden Lernens und dafür, ihn noch konsequenter als bisher im Angebot der "Frauenstudien" zu verankern.

3. Pädagogische Fragestellungen

Die letzten Äußerungen leiten schon über zum nächsten Punkt. Die Struktur des Projektes steht ganz offensichtlich in einem direkten determinierenden Zusammenhang zur Teilnehmerinnenstruktur.
Letztere müßte umgekehrt über die Themenstellungen beeinflußbar sein. Dem Anspruch, politisch zu

arbeiten, käme unter diesem Gesichtspunkt eine weitere Bedeutung zu. D.h. die Integration von politischen Themen in das Curriculum würde eine veränderte Teilnehmerinnenstruktur bewirken und diese wieder in die politische Arbeit zurückfließen.

Von der gesamten Thematik der Schichtfrage wurden die Frauen am stärksten angesprochen
- die eigene Erfahrungen mit schichtspezifischen Diskriminierungen hatten,
- die durch Projekte u.ä. bereits eine Erweiterung ihrer Erfahrungen erlebt hatten.

Die größten Schwierigkeiten, sich auf den Prozeß einzulassen, hatten Frauen
- die stark psychologisch orientiert sind
- die wenig oder keine Gruppenerfahrungen in anderen als in Frauengruppen gesammelt hatten
- die keine eigenen Erfahrungen mit schichtspezifischen Diskriminierungen hatten.

Wissenschaftlicher Weiterbildung kommt, wie gezeigt wurde, über allgemeine Weiterbildung hinaus vor allem zwei Aufgaben zu:
- Integration von Expertinnenwissen in die Wissenschaft (Relevierung des Wissenschaft/Praxisbezugs)
- Integration wissenschaftlicher Sichtweisen im Alltagshandeln zum Zwecke seiner besseren Bewältigung (Verwissenschaftlichung der Praxis)

Wenn sich in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung die stark psychologisch/individualistischen Sichtweisen der Frauen als Schwierigkeit erweisen, die dem politischen Anspruch der Arbeit (Beitrag zur Frauenforschung und Frauenbewegung) widerspricht, wenn zugleich aber auch diese Aspekte für die feministische Weiterbildung von Wichtigkeit sind (Geborgenheitsgefühle in den Gruppen), dann kann das für den Bereich der Weiterbildung für Familienfrauen eine Aufgabenteilung bedeuten. Frauengesprächskreisen kommt danach in der Tat ein anderes Arbeitsgebiet zu, als das in der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung der Fall ist. Die Teilnahme an beiden Bereichen ist sinnvoll nebeneinander zu realisieren (oder auch aufbauend).
In den Teilnehmerinnen feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung, die sowohl selber den einen wie den anderen Prozeß durchlaufen haben, die zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Anschluß oder zusätzlich zur Frauenbildung kommen, könnten Mul-

tiplikationen erwachsen, die in neuer Weise soziologische Inhalte in die Frauenbildung tragen könnten. Denn anders, als den meisten Teamerinnen das z.Zt.gelingen kann, wäre ihnen der Unterschied zwischen beiden Angeboten vertraut, und sie könnten ihn in ihre Arbeit einbeziehen.

4. Pädagogisch/methodische Fragestellung

Das Modell einer feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung hat aufgrund der Ergebnisse des Forschungsprozesses einige inhaltliche Formen neu zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln.

Die Perspektiven, die sich aus den Ergebnissen der Forschung ableiten lassen, sind:

- Der Zusammenhang Individuum/Gesellschaft muß stärker zur Thematik feministisch/ wissenschaftlicher Weiterbildung werden. Die psychologisierende und individualisierende Sichtweise der Frauenbildung muß ergänzt werden um eine soziologische, kollektive, politische.

- Feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung muß stärker als bisher zur Interessengruppe von Frauen werden. Dazu ist es notwendig, die Soziologie stärker als bisher in den Vordergrund zu stellen.

- Das Harmoniebedürfnis der Frauen muß als Faktor der Bildungsarbeit bewußter wahrgenommen werden. Damit ist gemeint, daß die Formen, die Frauen entwickelt haben, diese Harmonie herzustellen, kultiviert werden sollten, zugleich aber ergänzend Konfliktfähigkeit trainiert werden müßte.

- Die politischen Aspekte der Weiterbildungsarbeit müssen offensiver als bisher vertreten werden.

5. Politische Fragestellung

Darüber, daß Frauenbildungsarbeit politische Bildungsarbeit ist, besteht kein Zweifel. Doch hier wie in der Frauenbewegung unterscheidet sich das Politikverständnis z.T. erheblich von gängigen Definitionen.
Über das Einbeziehen des Privaten in den Bereich des Politischen ist ausführlich geschrieben worden. Auch der Stadtteil als das politische Arbeitsfeld von Frauen wurde hervorgehoben.

Daneben bestehen aber Themen fort, die sich auf den klassischen Poltikbereich beziehen. Die gerin-

ge, unterrepräsentierte Beteiligung von Frauen an dem, was üblicherweise als politische Arbeit betrachtet wird, blieb bestehen. Die Bildungsarbeit mit Familienfrauen wirkte sich hier ebensowenig in Form konkreter Maßnahmen aus wie in der Gegenwehr gegen ständige Verschlechterungen der Lage von Frauen.

Partizipation an den Machtgefügen verlangen immer noch nur wenige Frauen und nur wenige setzen sich gegen die Männer durch.

Das liegt, auch hierüber setzte sich die Frauenbewegung auseinander, nur zu einem Teil an den Frauen. Ihre Nichtbeteiligung ist auch eine Form der Ablehnung männlicher Strukturen und Arbeitsweisen. Sie wollen sich nicht integrieren, weil sie es ablehnen, sich zu "besseren Männern" umformen zu lassen.

Feministische Bildungsarbeit hat versucht, seit ihrem Bestehen eine weibliche Gegenkultur zu entwickeln, indem sie den privat-politischen Weg favorisiert hat - die Veränderung der Gesellschaft als die Summe aller Veränderungen in ihrer kleinsten Einheit, der Familie, führte in der Tat zu neuen Möglichkeiten für Frauen und neuen Lebenskonzepten. Mehr Einfluß zur Durchsetzung ihrer Interessen und Veränderungsansprüche brachte es ihnen nicht.

Für die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung liegt hier eine Aufgabe.
Sie hat Politisierung im feministischen wie im klassischen Sinne des Wortes als ihr Feld ins Auge zu fassen. Bei dem hier behandelten Projekt Frauenstudien geschah das, indem beruflicher Wiedereinstieg und politisch-gesellschaftliche Arbeit als Ziele der Bildungsbestrebungen genannt wurden. Politisierung bedeutet somit: konsequente Umsetzung der in der Analyse für richtig gehaltenen Vorgehensweisen durch Schritte - in die Öffentlichkeit zur ökonomischen Unabhängigkeit - zur konkreten politischen Arbeit. Parallel dazu ist es allerdings notwendig, Strukturen zu schaffen, die der berechtigten Angst der Frauen vor den männlichen Machtgefügen in Wirtschaft und Politik etwas entgegensetzt. Feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung kann auch hier eine erweiterte Funktion haben. Aus ihr heraus sind Strukturen aufbaubar, die weiblichen Politikformen entsprechen. Sie deuten sich in der Gruppenbezogenheit der Arbeit an. Diesen Aufbau von "Freundinnenkreisen" (49) zu

betreiben, muß eines der politischen Bildungsziele sein.

Die Wissenschaftlerinnen und die Gemeinschaft der Forscherinnen, in die auch die Frauen aus der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung eingeschlossen sind, können sich einen Aktionskreis schaffen, der ihnen Handlungskraft und Stärkung für ihre Auseinandersetzung mit der männlichen Wissenschaft gibt, die aus dem Bildungsprojekt ausscheidenden Frauen müssen in neue Zusammenhänge ähnlicher Art eintauchen können. Ein Modell feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung, das diese "neue Freundinnenkultur" in sein Arbeitskonzept methodisch und inhaltlich einbezieht und so eine neue Dimension von frauenbetriebener Politik anstrebt, kann theoretisch und praktisch im Rahmen der Weiterbildung erarbeitet wrden.

4.5.2 Zusammenfassung II aus der Sicht einer Teilnehmerin der Dissertations-Arbeitsgruppe

Da die Zusammenfasssung der Ergebnisse aus Zeitgründen nicht in den Gruppenprozeß eingebettet erfolgen konnte, möchte ich meine Interpretation nicht alleine stehen lassen.
Im Folgenden soll die Zusammenfassung der Ergebnisse wiedergegeben werden, wie eine der Teilnehmerinnen der DISS-Gruppe sie für ihr Abschlußkolloquium erstellte.

Der Text erscheint mir als eine so wesentliche Ergänzung meiner Aussagen, daß ich ihn ungekürzt in meine Arbeit aufnehme.

Gudrun Schön:

Das Problem der sozialen Schichtzugehörigkeit von Frauen und die Bedeutung der Schichtenfrage im Zusammenhang mit dem Projekt "Frauenstudien"

Einleitung:

Das Thema Soziale Schichtung ist so komplex, daß es unmöglich ist, es in so kurzer Zeit umfassend darzustellen. Ich möchte daher die mir wesentlichen Aspekte knapp umreißen, um einen Eindruck über das Thema in engem Zusammenhang mit den Frauenstudien zu vermitteln. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Aufgabenstellung und meine Mitarbeit in der DISS-Gruppe, die Iris Büchsenschütz im Rahmen ihrer Dissertation ins

Leben rief und in der etwa zehn Frauen seit Juli 1984 mit hoher Verbindlichkei intensiv zusammenarbeiteten.

Beweggründe

Eigene Betroffenheit, mein großes Interesse daran, Forschung zu betreiben und die Perspektiven waren starke Beweggründe für mein Engagement zu dem Thema Schicht. Dazu gehören:

1. Die Mechanismen, aufgrund derer mir früher ein Studium versagt blieb.
2. Die plötzliche Konfrontation mit dem Problem, einen eigenen Standort in der Gesellschaft zu finden, nachdem ich mich zuvor ganz selbstverständlich mit der Position meines Mannes identifiziert hatte. Ich hinterfragte alles, was mir bis dahin Werte gewesen waren - und war gezwungen, mir ein neues Wertesystem aufzubauen.
3. Das erschütternde Erleben, wie eine Frauenstudienfrau aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Arbeiterschicht in verzweifeltes Weinen ausbrach.
4. Meine tief empfundene enttäuschte Ratlosigkeit gegenüber dem Vorwurf zweier Frauen der Arbeiterschicht, sie nicht zu verstehen, obwohl ich mich mit Verstand und Gefühl auf ihr Problem konzentriert hatte und
5. Die unbedachte - von mir als verächtlich empfundene - Bemerkung einer Frau des Begleitseminars, den angesehenen Beruf meines Mannes betreffend. Ich fühlte mich plötzlich nicht mehr akzeptiert im Kreis der Frauen. War ich denn keine "richtige" Studienfrau?

Welche Frauen kommen nicht?

Spätestens seit diesem Erlebnis beschäftigt mich die Frage, welche Frauen bei den Frauenstudien willkommen sind. Sind die Zielsetzungen so konzipiert, daß ganz bestimmte Frauen angesprochen werden? Oder beeinflussen umgekehrt die bereits anwesenden Frauen die Konzeption des Projekts? Tatsächlich besteht eine ständige gegenseitige Wechselwirkung.
Motivationen für die Teilnahme an den Frauenstudien können sein:

- Das Suchen nach einer Lebensperspektive aus einer unbefriedigenden Situation heraus
- oder ganz einfach der Wunsch, etwas für sich selbst zu tun, für die persönliche Aufwertung.

Doch was für Frauen sind das tatsächlich?

In völlig anderem Zusammenhang stieß ich auf folgende zwei Weisheiten:
"Die Wirklichkeit einer Sache ist mehr als die Summe aller Teilansichten."
und die Negativbetrachtung:
"Man kommt den Dingen näher, wenn man beschreibt, was sie nicht sind, als wenn man zu erklären versucht, was sie sind.

Diese Gedanken regten mich zu folgenden Überlegungen an:
Wichtiger als die Frage, welche Frauen zu den Frauenstudien kommen, ist es vielleicht zu erfahren: Welche Frauen kommen nicht? Und warum kommen sie nicht?

Dazu kreierte ich .... (eine) Graphik, die meinem Bedürfnis entspricht, Maximum und Minimum einer Sache zu sehen, sie schrittweise einzugrenzen, einen Standpunkt zu finden, den oft schmalen Grat zwischen zwei Extrema.

Außerhalb des großen grünen Quadrats stehen die Frauen, die in keinem Fall kommen, ich denke beispeilsweise an voll berufstätige Akademikerinnen. Das auf der Spitze stehende rosa Quadrat stellt die Frauen dar, die wir in jedem Fall als potentielle Frauenstudienfrauen sehen: zum Beispiel feministisch eingestellte Hausfrauen nach der Phase der Kindererziehung.

Die schrittweise Annäherung an den Kreis der Frauen, die insgesamt zu den Frauenstudien kommen werden, geht von innen und außen vonstatten, durch immer nähere Eingrenzung.

Ich nutzte bisher jede Gelegenheit, zu erfahren, welche Gründe Frauen davon abhält, Frauenstudien zu betreiben. Einige haben ganz einfach keine Aufsichtsmöglichkeit für jüngere Kinder. Einige haben Scheu, schriftliche Arbeiten anzufertigen. Andere wollen sich keinen neuen Zwängen unterwerfen.

Über den Status von Ehefrauen

Das Problem, den Typus "Frauenstudienfrau" zu definieren, die Frauen in ihrem ganzen Lebenszusammenhang zu erfassen, läuft darauf hinaus, ihre Schichtzugehörigkeit zu bestimmen. Bei dem Versuch, im Begleitseminar die Schichtzugehörigkeit von uns Frauenstudienfrauen zu erheben,

waren heftige Emotionen aufgebrochen. Wir wollten uns nicht an unseren Ehemännern messen lassen - was aber sind wir ohne sie?

In einem Beitrag von Christine Delphy "Women in Stratification Studies", aus dem Englischen übersetzt von Gisela Steenbuck, fand ich einige Aspekte zu dieser Problematik:

Unverheiratete Frauen werden ähnlich wie Männer nach ihrem Beruf eingestuft. Dieses üblicherweise herangezogene Indiz für die Einordnung eines Menschen in die Gesellschaft wird bei Ehefrauen durch ein grundverschiedenes Kriterium ersetzt: durch die Heirat - und das selbst dann, wenn die Frau weiterhin einer bezahlten Arbeit nachgeht. Darin liegt ein entscheidender Widerspruch. Wenigstens die berufstätige Ehefrau könnte man an ihrem eigenen Berufsstatus messen. Doch auch das wäre keine befriedigende Lösung des Problems: denn häufig wählt die Frau ihren Beruf im Hinblick auf die Ehe, das bedeutet, einen rangniedrigen Beruf, der meist nur zum Zweck des notwendigen Mitverdienens ausgeübt wird, oft nur halbtags, ohne Perspektive auf eine eigene Karriere. Folgerichtig würde ihr trotz ihrer Doppelbelastung ein niedrigerer Status zugeordnet als der nicht-erwerbstätigen Ehefrau.

Die nicht-erwerbstätigen Ehefrauen bleiben in jedem Fall "draußen". Der unbezahlten Arbeit dieser Frauen, der Hausarbeit, wird - noch - kein Platz in der beruflichen Hierarchie zugeordnet, obwohl sie einen wesentlichen Faktor im Produktionsprozeß ausmacht. Ehefrauen tauschen ihre Arbeitskraft gegen Unterhalt ein. Die ökonomische Abhängigkeit bildet die Grundlage dafür, daß Frauen in die gleiche soziale Schicht wie ihre Männer eingeordnet werden. Die Familie wird als eine gleichwertige Einheit betrachtet.

Das Milieu, aus dem die Ehefrau stammt, ist aussagekräftiger als ihr eigener Beruf. Der Status der Frau wird mit dem ihrer Brüder oder den Männern ihrer verheirateten Schwestern verglichen - niemals aber wird sie selbst herangezogen. Die Vorstellung von einer eigenen Position der Frau existiert nicht. Individuen ohne Beruf haben keine eigene Schichtzugehörigkeit und können deshalb nicht Teil des Schichtensystems sein. Damit wird ihnen soziologisch gesehen die eigene Existenz abgesprochen.

Anstatt zu erkennen, daß die Berufstätigkeit nicht als das entscheidende Einordnungskriterium taugt, wird unlogischerweise die soziale Einordnung von einem anderen entliehen, nämlich vom Ehemann - und das unpassende Schubladensystem wird beibehalten. Wie gut sich Frauen mit diesem Ersatzstatus identifizieren können, hängt sicher von der Harmonie in der Ehe ab. Doch wie lange gilt diese geliehene Schichtzuweisung? Bis zur Trennung oder Scheidung vom Ehepartner? Gilt sie über dessen Tod hinaus?

Die Darstellung einer Gesellschaft als System von sozialen Schichten muß aber vollständig sein und alle Menschen miteinbeziehen, auch Alte, Erwerbsunfähige, Arbeitslose - und verheiratete Frauen, d.h., den ökonomisch abhängigen Teil der Bevölkerung.

Die steigende Arbeitslosigkeit, von der auch Männer betroffen sind, könnte in der patriarchalischen Gesellschaft ein zwingender Grund sein, ein neues Schichten-Modell kreieren zu müssen. Sie muß die Berufstätigkeit als wesentlichstes Schichtmerkmal infragestellen.

Theoretische Betrachtung über Schichten und Mobilität

Die Problematik des Themas Schichtzugehörigkeit von Frauen hatten wir gefühlt, an uns selbst erfahren, ohne die komplizierten Schichttheorien studiert zu haben. Unsere eigene Betroffenheit - insbesondere durch den Zusammenhang mit den Frauenstudien - hat uns hellhörig gemacht. Wie in anderen Forschungszusammenhängen wurde uns auch hier der patriarchalische Wissenschaftsansatz bewußt, der uns Frauen vergißt oder in für uns nicht passende Schubladen preßt. - Die nähere Beschäftigung mit diesem Thema soll uns helfen, unseren Standort als Frauen in dieser patriarchalischen Gesellschaft zu bestimmen. Dazu einige theoretische Betrachtungen, die ich zum Teil aus dem Politik-Heft "Soziale Schichtung" von Hans Leo Krämer entnehme:

"Schichten werden von den Menschen konkret erlebt. Man weiß, zu wem man gehört, wer ähnlich denkt und handelt, mit wem man sich verbunden fühlt."
Jede Kultur, jede Gruppierung innerhalb einer Gesellschaft hat eigene Wertvorstellungen, ei-

gene Statussymbole. Frauen setzen andere Prioritäten als Männer.
Wir nehmen Unterschiede auf mehreren Ebenen wahr. Menschliche Ungleichheiten beruhen zum Teil auf biologischen Gegebenheiten wie Geschlecht, Alter, Körpergröße und Intelligenz. Weitere Differenzierungen beobachten wir in Beruf, Einkommen, Besitz, Prestige und Macht. Auch unterschiedliche Gewohnheiten, Interessen, Bedürfnisse und Einstellungen sind wichtige Indikatoren.

Die Elemente selbst machen noch nicht die soziale Schichtung aus, erst durch die Bewertung werden sie schichtbildend. Doch welche Instanz wählt die Normen und Werte aus, wer verleiht ihnen Verbindlichkeit? Wie gelingt es einem Teil der Bevölkerung, eigene Normen zu den herrschenden zu machen?

Die Gesellschaft und ihr Rangordnungssystem unterliegen ständigen Wandlungsprozessen. Die Dynamik äußert sich im Wandel von Werten und Einstellungen.
In den alten herrschenden Klassen waren Adel und Besitz die wesentlichen Statussymbole, die der Mensch - ohne sein Zutun - allein durch die Geburt erwarb.

Die Erfordernisse der Industrialisierung ließen Bildung zu einem neuen Wert aufsteigen, der heute für alle Menschen erreichbar erscheint. Das Bildungsniveau wird zu einem System sozialer Auslese.

Weitere Dimensionen wie die ausgeübte Tätigkeit, Einkommen, Macht und Prestige, jeweils aufgefächert in eine ganze Palette von Kriterien, spielen heute eine Rolle bei Einordnung eines Menschen in die gesellschaftliche Rangordnung.

Eine solche Entwicklung war die Voraussetzung für Mobilität. Die Sozialwissenschaft versteht darunter die Bewegung von Personen aus einer gesellschaftlichen Position in eine andere. Das bedeutet, daß Menschen die Möglichkeit und Fähigkeit haben, ein oder mehrere ihrer Rangordnungsmerkmale willentlich zu verändern, um einen neuen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Das bedeutet aber auch die Gefahr eines selbst kaum beeinflußbaren sozialen Abstiegs.

Da jedoch mit dem Eintritt in eine höhere - oder

niedrigere Schicht weit mehr Unterschiede zu überwinden sind, kann ein Wechsel nie plötzlich vollzogen werden, sondern er ist als allmählicher Entwicklungsprozeß zu verstehen. Die Mentalität als unmittelbare Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die an ihr gemachten Lebenserfahrungen, läßt sich nicht einfach ablegen. Der Verlust des gesamten bisherigen Lebenszusammenhangs, ohne sich bereits in der neuen Schicht akzeptiert zu fühlen, ist eine Quelle immer wieder neuer schmerzlicher Erfahrungen.

Warum die Schichtenfrage?

Die zu Beginn der Frauenstudien bestehende gruppendynamische Einheit erfuhr eine Störung, als mit dem Anwachsen des Projekts neue, andere Frauen hinzukamen. Neben der für alle Frauen gleichen Betroffenheit trat auch Trennendes zutage, das dem Festhaltenwollen am Gemeinsamkeitsgefühl entgegenwirkte. Der Versuch, sich offen mit schichtbedingten Unterschieden auseinanderzusetzen, wurde von vielen Frauen als Gefahr erlebt, sie konnten und wollten diesen Weg nicht mitgehen. Obwohl es das angestrebte Ziel dieser bewußten Auseinandersetzung war, eine neue Qualität von Gemeinsamkeit zu finden, sahen diese Frauen die Notwendigkeit dazu nicht ein.

Ist für die Frauenbildungsarbeit die Thematisierung des Schichtenproblems eine notwendige Voraussetzung. Das ist eine der wichtigsten Forschungsfragen, deren Beantwortung sich die DISS-Gruppe zur Aufgabe gestellt hat.

Wir diskutierten dabei folgende Überlegungen:
Kann das angenehme Zusammengehörigkeitsgefühl in den Gruppen der Frauenbildungsarbeit auch anders hergestellt werden, als nur immer wieder persönliche Probleme zu diskutieren und vielleicht nie darüber hinauszukommen? Stellt sich Gemeinsamkeit auch über gemeinsame Arbeit ein?

Falls das zutrifft, warum dann ausgerechnet über die Bearbeitung der Schichtenfrage - Die Schichtenfrage ist eines von verschiedenen möglichen politischen Themen, bei denen sich Frauen gut einbringen können. Frauen, die bereits bewußt Erfahrungen auf diesem Gebiet gemacht haben, insbesondere Frauen, die durch Scheidung oder Trennung vom (Ehe-)Partner mit dem Problem des sozialen Abstiegs konfrontiert sind, werden mit

diesem Thema etwas anfangen können.
Weitere Frauen leiden an diesem Problem, ohne es bewußt benennen zu können. Auch sie werden durch die Thematisierung ein Stück weiterkommen.

Wichtiges Ziel ist dabei eine gute Arbeitsatmosphäre. Etwas über die Arbeit Hinausgehendes sollte in Frauenzusammenhängen Platz haben. Dazu ist ein gegenseitiges tieferes Verständnis Voraussetzung.

Die Befragung = Graphik

Eine Antwort auf unsere Fragestellungen versuchen wir, durch eine Befragung zu erhalten. Diese umfangreiche Aktion bedurfte einer langen intensiven Vorbereitung. Die Entwicklung des Fragenkatalogs möchte ich anhand einer von mir erstellten Graphik kurz erläutern:

Eine Vielzahl von zu diesem Thema gesammelten Literaturstellen und Textauszügen formten wir in für uns brauchbare Informationen um: Fragen, Aussagen, Thesen und Hypothesen. Entsprechend verfuhren wir mit Diskussionsinhalten und Erkenntnissen aus dem Begleitseminar und der DISS-Gruppe.

Das so entstandene Rohmaterial sortierten wir in die Themenbereiche: Schicht, Ehe, Macht, Lernen und Verändern, Feminismus, Ökonomie und Frauenforschung.

Wir verschafften uns Klarheit über das Forschungsziel:
Dieses umfaßt:
1. Den subjektiven Ansatz, unterteilt in Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Vorstellung der Frauen über die Schicht.
2. Die doppelte Schichtzugehörigkeit von Frauen, bedingt durch ihre Familienzugehörigkeit und die Frau selbst - belegen und herausfinden.
3. Den aktivierenden Ansatz, der die Auseinandersetzung der befragten Frau mit dem Thema Schicht zum Ziel hat.

Für den Fragebogen sortierten wir unser Material in folgende Klassifizierung:
- Information über Schicht
- Erfahrungen über Schicht
- Bereitschaft, sich auf die Fragestellung einzulassen
- Haltung und Einstellung zur Schichtenfrage

- Meinung über unsere Thesen

Dabei ließen wir ungeeignete und überflüssige Beiträge weg, das Brauchbare wurde sorgfältig formuliert und in einen sinnvoll aufgebauten Fragenkatalog umstrukturiert.

Wir hatten uns bereits vorher darauf geeinigt, welche Art von Befragung für uns am effektivsten ist. Wir entschlossen uns zu einem gemischten Fragebogen mit einem quantitativen und einem qualitativen, biographischen Teil.

Als Zielgruppe wählten wir folgende Frauen aus:
- die DISS-Gruppe
- das Fortgeschrittenen-Begleitseminar
- das Frauenstudien-Erstsemester und
- außenstehende, noch nicht frauenbewegte Frauen.

Jede DISS-Teilnehmerin befragt mindestens eine Frau aus jeder Zielgruppe. - Die Untersuchung läuft noch - auf die Ergebnisse sind wir sehr gespannt.

Schlußgedanken

In der Anfangsphase unserer Zusammenarbeit in der DISS-Gruppe hielt ich fest, an welchen Zielen ich besonders interessiert bin:

- Das Erkennen, woran sich der Status von Frauen festmacht
- Einen höheren Status für alle Frauen erstrebenswert und erreichbar machen
- Gemeinsames als gemeinsame Betroffenheit über unterschiedliche Schichtzugehörigkeit herausstellen
- Herausfinden, welche Bereiche und wieviele Bereiche betreffen alle Frauen gleich
- Überbrücken der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit der Frauen durch gegenseitiges Verständnis - ohne jede Schuldzuweisung
- Die Hoffnung, daß es dadurch Frauen unterer Schichten möglich wird, sich selbst nicht immer wieder als benachteiligt zu erleben und
- Durch gegenseitige Anerkennung unserer Fähigkeiten das Selbstwertgefühl der Frauen zu stärken.

Einigen dieser selbstgesteckten Ziele bin ich durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema Schicht - über einen längeren Zeitraum hinweg - ein Stück näher gekommen. Ich habe neue Sicht-

weisen und Einstellungen gewonnen.

- Gerade dadurch, daß ich die Schichtunterschiede als viel gravierender - als durch den ganzen Lebenszusammenhang festgelegt - einschätzen lernte, ist mir ein tieferes Verständnis möglich geworden.

- Ich verstehe jetzt, warum sich einige Frauen im Kreis der anderen nicht wohlfühlen konnten, obwohl doch alle ein gutes Miteinander wollten. Es genügt einfach nicht zu sagen, für mich seid Ihr alle gleich, wenn andere die Unterschiede als schmerzlich erleben. Genau darin liegt das mangelnde Verständnis füreinander.

- Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Schicht, ist mir auch klar geworden, daß das Selbstbewußtsein, das eigene Selbstwertgefühl für den Status einer Person wichtig ist, ich habe es aber als schichtunabhängiges Kriterium einschätzen gelernt.

- Die ökonomische Unabhängigkeit erkannte ich als ganz wesentlichen Faktor für den Status von Frauen, der der Eigenständigkeit in allen Lebensbereichen förderlich sein kann.

- Die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben kann vom Übereinstimmungsgrad der einzelnen Schichtkomponenten abhängen. D.h., es kann ein innerer Zwiespalt entstehen, wenn eine Frau den unterschiedlichen Ausprägungen ihrer Schichtmerkmale entsprechend keiner Schicht eindeutig angehört, sie zwischen sämtlichen Stühlen sitzt.

- Auch ständig wechselnde, unmittelbar aufeinanderfolgende widersprüchliche Lebenszusammenhänge können zu innerer Zerrissenheit führen.

Solche Erkenntnisse helfen mir dabei, eigene Gefühle und die anderer Frauen besser einordnen, verstehen zu können. Das Thema Schicht ist für mich damit nicht abgeschlossen. Im Gegenteil, ich bin soweit in die Problematik eingedrungen, daß ich die Weiterbeschäftigung damit als ständigen Prozeß ansehe. Ob im Gruppenzusammenhang für alle Frauen spürbare Veränderungen erreichbar sein werden, bleibt bisher offen.

Doch ich beurteile die Auseinandersetzung mit

dem Schichtenproblem so positiv, daß ich - vorgreifend auf die noch ausstehenden Ergebnisse unserer Untersuchung - die Behandlung des Themas in Frauenzusammenhängen als wesentlich einschätze, als wesentlich für ein besseres Miteinander im Hinblick auf das Ziel, in gemeinsamer Arbeit mehr für uns Frauen zu erreichen.

5. Zusammenfassung und Generalisierung

Zum Abschluß sollen nun der Forschungsprozeß wie auch seine Ergebnisse zu den weiter vorne zitierten Postulaten der Frauenforschung in Bezug gesetzt werden. Auf diese Weise soll die Bedeutung der beschriebenen Arbeit für den Erkenntnisfortschritt der Frauenforschung/Frauenbildung verdeutlicht werden.

Z. Zt. gibt es keine fertigen Erklärungsmuster weiblichen Lernens. Neue Ansätze wie Brigitte Nölleke's Versuch, die Denkstrukturen von Frauen zu erfassen (1), konstruieren eine Verbindung zwischen überliefertem ganzheitlichem Denken und dem Denken und Lernverhalten von Frauen heute.

Mir erscheinen solche Theoriegerüste zu vage. Jedoch soll auch hier der Versuch unternommen werden, über Defizit- und Kompetenzansätze hinaus mit einem veränderten Vorverständnis die beobachteten Phänomene zu ordnen. Das Lernverhalten der Frauen während des Forschungsprozesses wird mit Hilfe alter weiblicher Symbole, als Strukturierungselemente einer weiblichen Utopie, zu efassen gesucht.

Waren meine bisherigen zusammenfassenden Ausführungen zur forschenden Lernarbeit auf das Projekt Frauenstudien und auf den dort erbrachten Beitrag zur feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung bezogen, so sollen jetzt, abgeleitet aus der konkreten Forschungsarbeit, einige generalisierte Aussagen über weibliches Lernen gemacht werden.

Dieser Versuch muß vorläufig bleiben, weil er an einen Prozeß gebunden ist, der mit der vorliegenden Arbeit nicht abgeschlossen ist. Erst in der Fortführung der praktisch/theoretischen Arbeit können die gefundenen Erklärungsansätze auf ihre Tauglichkeit überprüft werden.

5.1 Das Postulat der bewußten Parteilichkeit

Ausgangspunkt der hier entwickelten Vorstellungen zu einem Curriculumelement feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung war die doppelsinnige Frage danach, was Frauen bewegt. Wir untersuchten den Beitrag der Auseinandersetzung über weibliche Schichtzugehörigkeit zu der angestrebten Politisierung von Frauen. Die Frauenbewegung wird hier

als der Zusammenhang gesehen, von dem aus Frauen politisch wirksam werden. Die Frage also war, was Frauen zur Frauenbewegung bringt. (2)

Deutlich wurde dabei: Nur was Frauen innerlich bewegt, bringt sie auch politisch in Bewegung. Innerlich aber ist das vorherrschende Interesse von Frauen auf ein harmonisches Miteinander in einer Gruppe mit anderen gerichtet, weniger darauf, die eigenen Interessen durchzusetzen, öffentlich zu werden oder Formen der politischen Arbeit zu erlernen. Obwohl sie die Frauenbewegung durchaus als politische Bewegung begreifen, bleibt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit Schwerpunkt ihres Interesses. In der Frauenbildungsarbeit wird dies durch die Lerngruppe gestillt. Ein erheblicher Teil von Frauen ist schon deshalb zur Teilnahme an Bildungsangeboten motiviert. Wenn auch bereits die Bildungsteilnahme und das Miteinander der Frauen in Frauengruppen für sie etwas Revolutionäres beinhaltet, so bedeutet es jedoch keineswegs, daß darin bereits eine Veränderung des politischen Verhaltens läge.

Konkretisiert könnte die Ausgangsfrage demnach lauten;
Was bewegt Frauen, wenn sie an Frauenbildung teilnehmen und wie läßt sich diese Teilnahmemotivation in politisches Handeln umsetzen?

Die politische Apathie von Frauen wird von vielen Seiten beklagt. Rechte wie linke Parteien sehen in dem weiblichen Wähler die potentiellen Helferinnen zu einem Wahlsieg. Das bestimmt ihr Interesse an Aussagen über das politische Verhalten, die politische Beteiligung von Frauen.

Soll jedoch der Beitrag der Frauenbildung zur Politisierung von Frauen aus feministischer Sicht erforscht werden, so sollte dies möglichst in einem aktivierenden, solidarischen Prozeß gemeinsam mit den Frauen geschehen. Dieser Forschungsprozeß, wird er selber zu einem Politisierungsprozeß, gibt dann Auskunft über die Wege, die notwendig zu beschreiten sind, sollen Frauen stärker als bisher politisch aktiv werden. Es war unsere Zielsetzung, einen solchen Aktivierungsprozeß zu initiieren. Die Ergebnisse unserer hier dargelegten Forschungen liegen entsprechend unseren Intensionen nicht in quantitativen Aussagen darüber, wieviele Frauen zu Beginn politisch handelten oder dachten und wieviele hinterher. Wir erfuhren auch nicht, ob unsere konkrete Fragestel-

lung bei einem prozentual benennbaren Anteil der Frauen zu einer Veränderung des politischen Denkens oder gar Handelns beigetragen hat.

Die Ergebnisse unseres gemeinsamen forschenden Lernens liegen anders. Wir können Aussagen darüber machen, welche Voraussetzungen für einen Politisierungsprozeß positiv sind und worauf sich Forschung einlassen muß, will sie parteilich für die Frauen und gemeinsam mit ihnen zu neuen Ergebnissen vorstoßen:

- Die Arbeit in einer Gruppe bietet Frauen einen Rahmen, der für sie positive Lernvoraussetzung ist.
- Die Auseinandersetzung mit der Schichtenfrage schult das soziologische Denken, das bei Frauen anders als psychologische Sichtweisen sehr wenig entwickelt ist.
- Die gemeinsame Forschungsarbeit hat die Beteiligten zu einer neuen Sicht der Gesellschaft und ihrer Bedingungsfaktoren, somit zu einer neuen Standortbestimmung für sich selbst gebracht.

Thema und Vorgehensweise haben einem erheblichen Teil der Frauen neue politische Interpretationsmuster vermittelt, die an die Stelle alter, individualisierender, traten. Also sind ähnliche Prozesse mit ähnlichen Inhalten darauf zu überprüfen, ob sie ähnliche Ergebnisse erzielen. Auf diese Weise werden die Elemente weiblichen Lernens benennbar, die notwendige Voraussetzung für den intendierten Politisierungsprozeß sind. Die Parteilichkeit unserer Forschung lag in der Gemeinsamkeit des Forschungsprozesses, in dem die Ergebnisse nicht von dem Prozeß isoliert und somit auch nicht von den "Beforschten" weggenommen wurden.

Insofern war unser Forschungsprozeß ein Politisierungsprozeß. Die Ergebnisse dienten zu allererst uns selbst.
Sie sind aber trotz ihres vorläufigen Charakters direkt in die Frauenbewegung, speziell die Frauenbildung, integrierbar. Die am Prozeß beteiligten Frauen wurden durch die Arbeit zu Trägerinnen neuen Wissens, neuer Erfahrungen und somit zu Multiplikatorinnen im Politisierungsprozeß der Frauen. In ihren Frauenkreisen geben sie weiter, was sie selber erfuhren, und sie werden es dabei modifizieren und weiterentwickeln.

5.2 Die Sicht von unten

Im erfahrungsbezogenen Lernen der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung wird immer wieder deutlich, wie sehr die Wahrnehmungen aller Beteiligten durch ihre Vorerfahrungen geprägt sind. Ihr konkretes Leben, die Aufgaben, die sich ihnen im Alltag stellen, bestimmen das weibliche Lernen und ebenso die Zukunftshoffnungen von Frauen. (3)

Zwei Zitate fanden wir in der Frauenforschungsliteratur, die ganz besonders unsere Beobachtungen unterstreichen, nach denen es einen speziellen Verhaltenskodex bei Frauen gibt. Wir gehen davon aus, daß dieser auch das politische Denken und Handeln von Frauen bestimmt.

> "Die Mutter-Kind-Beziehung ist das Beispiel einer sozialen Beziehung, in der Einigung nicht durch formalisierte Regeln, sondern durch Verstehen, durch Einfühlen zustande kommt und die auf diese Weise eine Einheit der Interessen herstellt. Der weibliche Sozialcharakter ist durch eine geringere Abgrenzung eigener Gefühle, eigener Interessen von denen anderer charakterisiert." (Prokop, 1976, S. 69)

Und des weiteren:

> "Ich möchte zeigen, daß die Identifikation von Frauen mit einer besonderen Arbeitsform und Arbeitsweise - mit Hausarbeit -, daß die lebensgeschichtliche Auseinandersetzung mit dieser besonderen gesellschaftlichen Arbeitsform nicht ohne Konsequenzen für das Arbeitsvermögen von Frauen, also auch für ihr berufliches Verhalten sein kann." (Ostner, 1978, S. 187)

Auf die psychologisierende Weltsicht wurde schon eingegangen. Wie sehr die Kinderbetreuungsaufgaben und die Tätigkeit als Gruppenbetreuerin in der Familie das Denk- und Lernverhalten von Frauen bestimmen, zeigte sich in den erfahrungsbezogenen Diskussionen unseres Forschungsprozesses stets deutlich.

Jede Gruppenzugehörigkeit wird immer auch vergleichend mit der Familie gesehen, und sie erhält eine an sie angelehnte Bedeutung. D.h. der Wunsch der Frauen nach Aufgehobenheit und Identifikation richtet sich an die Familie und die Frauengruppe gleichermaßen und gewinnt stets dort an Intensi-

vät, wo er in dem jeweilig anderen Zusammenhang enttäuscht wird. Bei krisenhaften Entwicklungen in der Familie orientieren sich Frauen stärker an der Frauengruppe, und umgekehrt führen Disharmonieerlebnisse dort zum Rückzug in die Familie (so weit vorhanden).

Der pragmatische Ansatz der Frauenbildung, zunächst einmal "gute Gefühle" in Gruppen herzustellen, gewinnt auf diesem Hintergrund neue Bedeutung. In ihm ist ein Stück weibliche Gesellschaftsutopie verwirklicht, er ist aber zugleich auch Ausdruck der Ketten, in denen die Frauen gefangen sind.

Die Gruppe, insbesondere aber die Frauengruppe, in ihrer Ambivalenz als "Unterstützerinnengemeinschaft" und "Unterdrückerinnengemeinschaft" zugleich ist demnach sowohl für die einzelne Frau als auch für das politische Ziel von erheblicher Bedeutung. Für die intendierten Veränderungsprozesse stellt sie einen Realisierungsansatz dar.

Die Frauengruppe ist der Ort, an dem Frauen die Veränderungen, die sie anstreben, ausprobieren, an dem sie verändertes Verhalten lernen, neue Sichtweisen und Erfahrungen aufgreifen. Sie ist der Zusammenhang, in dem Frauen sich ihrer sie fesselnden Sehnsucht nach ständiger Harmonie auf die Spur kommen müßten. Ihre Zugehörigkeit zur Gruppe gewährleistet Frauen die psychische Voraussetzung für die politische Arbeit. Sie kann, wenn die Beteiligten sie dazu machen, zu einem Stück dieser Arbeit werden.
Tendenziell wird die ausschließliche Gebundenheit der Frau an ihre Familie gelockert, rücken Alternativen in den Gesichtskreis. Familien werden dann zu einer Form der Gruppenzusammengehörigkeit, die im Falle des Scheiterns ersetzt werden kann.
Aber auch innerhalb der Familien werden Prozesse in Gang gesetzt, die aus den Frauengruppen übernommen werden.

Neben die Familie die Frauengruppe als möglichen Lebenszusammenhang zu stellen, bedeutet bereits eine erhebliche Veränderung.
Das in diesen Gruppen erprobte neue Verhalten beinhaltet einen weiteren Veränderungsschritt.

In dem hier dargestellten Beispiel feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung arbeiten Forscherinnen in einer Gruppe mit Laiinnen zusammen. Beide wiederum arbeiten darüber hinaus auch

in anderen Gruppen und bringen dort die veränderten Sichtweisen aus der gemeinsamen Gruppe ein und umgekehrt. Andere, die traditionellen gesellschaftlichen Grenzen sprengende Gruppenkonstellationen sind denkbar und z.B. in der Frauenbildung bereits realisiert (Alte, junge Mütter, Berufstätige).

Das Gruppengefüge, das auf diese Weise entsteht, birgt nicht nur psychischen Halt für die einzelnen Frauen und erfüllt deren Wunsch nach Aufgehobenheit und Harmonie (4), es beinhaltet zugleich den speziellen (haus)fraulichen Beitrag zu einer Gesellschaftsveränderung. Der männlichen Machtpolitik wird, gelingt den Frauengruppen der Schritt aus dem rein gefühlsbezogenen Zugang zur Politik, die weibliche Kulturpolitik (5) entgegengesetzt.

Allerdings kann auch das nicht alleine ausreichend sein. Es ist notwendig, in den Frauengruppen zu lernen, wie neben der weiblichen Binnenkultur auch die Fähigkeiten, sich durchzusetzen und Realpolitik zu betreiben, gestärkt werden können.

Die feministische Lerngruppe übernimmt dabei die Funktion, ihre Mitglieder zu stützen.
Frauen nehmen dann in ihren Gruppen zwar auch Wissen auf, lernen aber vorwiegend, um sich zu verändern. Das geschieht aber wiederum nicht, weil ihr Wissen unzureichend wäre oder weil Frauen veränderungsbedürftig sind, sondern weil der Veränderungsprozeß jeder Einzelnen Grundlage der Veränderung der Gruppe ist und diese wiederum Teil des angestrebten politischen Veränderungsprozesses.

Es geht um einen sehr weitreichenden und tiefgreifenden Veränderungsanspruch, wenn weibliches Lernen solchermaßen als politisches Lernen definiert wird. Männer wie Kant, Fichte und Hegel hoben das Bild der rechtschaffenen Hausfrau und treuliebenden Mutter in den Rang einer Philosophie (vgl. Wolf-Graaf, 1981). Durch die Beteiligung der Frauen am Forschungsprozeß, über die die Aussagen der Forschung getroffen werden sollen, gelangt eine andere Sichtweise - die Sicht von unten - in die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Aber diese Frauen sind auch Trägerinnen eben jener tradierten Wertvorstellungen, die es zu hinterfragen gilt. Feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung kommt somit die Aufgabe zu, die Sicht der Frauen in die Forschung zu integrieren, zugleich aber auch diese Sicht zur Diskussion zu

stellen. Die in ihr initiierten Forschungsprozesse sollen diese beiden Aufgaben verbinden und so der Auflösung eines, die gesellschaftlichen Unterdrükkungsmechanismen stabilisierenden philosophischen Überbaus dienen. Ein vorläufiges Ziel ist das selbstbewußte Formulieren weiblicher Interessen auf der Grundlage der genannten und zunächst akzeptierten weiblichen Dispositionen.
In unserem Forschungsprozeß gelang es uns, mehr über unsere eigenen Vorstellungen und Sichtweisen zu erfahren. Die Formulierungen der vorliegenden Arbeit sind Ausdruck für den Entwicklungsstand zum Zeitpunkit der Verschriftlichung. Da jedoch die Arbeit an den eigenen Sichtweisen deren Veränderung bedeutet, ist für die Berücksichtigung der Sicht von unten die Aufgabe gestellt, die ständige Weiterführung und Weiterentwicklung des Forschungsprozesses anzustreben. Also sollte kontinuierlich an einem Thema mit den Beteiligten weitergearbeitet werden.

5.3 Teilnahme an Aktionen

Der geforderte Schritt über die bisherigen Ansätze der Frauenbildung hinaus liegt in der gezielten Vermittlung neuer Sichtweisen durch das Einbeziehen soziologischer Kategorien. Verharren Frauen dabei, sich selbst als Einzelne zu betrachten bzw. ungeachtet aller gesellschaftlichen Gegebenheiten eine nur harmonische Frauengemeinschaft herstellen zu wollen, so setzen sie sich der Gefahr aus, ungewollt restaurativ zu arbeiten und den Teil von Frauen auszuschließen, der durch die Lebensumstände nicht in der Lage ist, einen langwierigen psychischen Veränderungsprozeß vor einen der konkreten Bedingungen zu schalten.
Die Klassen- oder Schichtunterschiede von Frauen ergeben bei ihnen unterschiedliche Bereitschaft und Fähigkeit, an politischen Aktionen teilzunehmen, denn sie sind unterschiedlich betroffen, auch wenn es darüberhinaus eine gemeinsame Betroffenheit von Frauen gibt.

Wissenschaftliche Forschung beschreibt traditionell aus einer Beobachterposition. Sie sieht Unterschiede wie Gemeinsamkeiten, aber sie hat üblicherweise nicht die Aufgabe, dies den Betroffenen weiterzugeben bzw. verständlich zu machen. In der feministischen Forschung kommt ihr diese Aufgabe jedoch zu. Die Schranken, die zwischen verschiedenen Gruppen von Frauen bestehen, sollen mit ihrer

Hilfe abgebaut werden. Es sind dies die zwischen Frauen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen, zwischen erwerbstätigen und nicht-erwerbstätigen Frauen, zwischen Müttern und Nichtmüttern, zwischen jungen und alten Frauen, zwischen Radikalfeministinnen und Gemäßigten, zwischen Lesben und Heterosexuellen usw. Feministisch/wissenschaftliche Forschung betonte bisher das Gemeinsame der Frauenunterdrückung, um gemeinsame politische Aktionen, bei denen alle Frauen die Interessen einer ihrer Untergruppen vertreten, möglich zu machen. Ein nächster qualitativer Veränderungsschritt könnte, dahin ging unsere Forschungsarbeit, im bewußten Zurkenntnisnehmen vorhandener Unterschiede liegen. Auch hier kommt Wissenschaftlerinnen eine besondere Aufgabe zu. Gelingt es, wissenschaftliche Sichtweisen in die Auseinandersetzung der Frauen zu tragen - in der Frauenbildung die Integration von Frauengruppenprozessen und wissenschaftlicher Bearbeitung - so kann das zu einer erneuten notwendigen Politisierung der Frauenbewegung beitragen. Vor dieser Aufgabe steht die Frauenforschung, wenn sie an Aktionen aller unterschiedlichen Frauen beteiligt ist und sie in den Gesamtzusammenhang einordnet, ohne ihre jeweilige Eigenart zu leugnen.
In unserem Forschungsprozeß ging es um die unterschiedlichen Schichten, denen Frauen angehören und die ihre Vorerfahrungen prägen. Hierdurch wird ihre Bildungsteilnahme bestimmt. Unsere Arbeit machte deutlich, daß eine stärkere Integration auch solcher Frauen, die sich aus bürgerlichen Lernzusammenhängen weitgehend ausgeschlossen fühlen, möglich wird, wenn die vorhandenen Unterschiede bearbeitet werden. Feministische Forschung und feministisches Lernen sind hier vor die Aufgabe gestellt, Lern- und Forschungsfelder so zu organisieren, daß Frauen aus unterschiedlichen sozialen Bezügen sich daran beteiligen können, Zugang zu den Wissensbereichen und Gruppenkonstellationen finden, die von uns als Voraussetzung für politisches Lernen von Frauen gesehen werden.

5.4 Die notwendige Veränderung des Status quo

In allem Miteinander-Arbeiten der letzten Semester, in denen wir uns und unsere Vorgehensweisen sorgsam beobachteten, dokumentierten und die Ergebnisse auszuwerten suchten, kam deutlich zum Ausdruck, daß die Lernvoraussetzungen, die wir für

die Frauenbildungsarbeit immer wieder nannten, nicht nur intuitiv richtig sind, sondern auch dann von Bedeutung bleiben, wenn Forschungen, wie wir sie betrieben, die Richtigkeit überprüfen. So fanden wir die zentralen Bedürfnisse der Frauen nach Aufgehobenheit und Harmonie bestätigt. Erst dahinter stehen für sie Wissen und seine Verwertbarkeit zur Diskussion.

Sich selbst erkennen wollen, ist eine der meist genannten Motivationen in unseren Gesprächen über weiblichen Lernwillen. Bei näherer Nachfrage wurde aber deutlich, wie wenig Frauen das Lernen für sich selbst betreiben. Sie halten es für eine Voraussetzung zum besseren Umgang mit anderen.

Auf das weibliche Lernverhalten trifft demnach zu, was U. Prokop für den Leistungswillen von Frauen insgesamt feststellt:

> "Weibliches Leistungsverhalten ist weit mehr durch den Wunsch nach Liebe und Anerkennung als durch den Willen motiviert, eine gestellte Aufgabe zu 'meistern'... Es wäre jedoch falsch, Weiblichkeit mit 'Passivität' und Männlichkeit mit 'Aktivität' gleichzusetzen, denn die Qualität des weiblichen Erfahrungsmodus hat durchaus aktive Komponenten." (Prokop, 1976, S. 70)

Aufgehobenheit und Harmoniebestreben in Kombination mit dem Wunsch, durch Lernen sich selbst besser verstehen zu können, ergeben zusammengefügt eine Aussage, die alle drei Komponenten aus dem Privatistischen zu heben vermögen, wenn ein weiterer Schritt hinzukommt, nämlich der aus der Familie. Der Satz:

> "Ich will lernen, um mich und mein Handeln in seiner Entstehung und in der Gegenwart besser verstehen zu können, damit ich besser in Harmonie mit anderen leben kann und damit ich mit anderen gemeinsam finden kann, wonach ich strebe - die Aufgehobenheit in einer Gruppe, in einer Gesellschaft, die dies möglich macht."

umreißt in etwa, welche Erwartungen an das Lernen gestellt werden. Er zeigt zudem den weiblichen Zugang zur Politik auf. Er wird ganz klar als ein individualisierter, auf persönliche Veränderungen aufgebauter gesehen. Unser Satz über weibliches Lernen läßt sich in diesem Sinne fortführen:

> "Ich will lernen, um durch mein verändertes Han-

deln, das ich durch Selbsterkenntnis in Gruppenarbeit erreiche, an die weiterzugeben, mit denen ich lebe. Indem viele das tun, verändern wir die Gesellschaft in die von uns gewünschte Richtung."

In unserer Gesellschaft verstehen Frauen sich als Lehrerinnen. Sie lernen, um zu lehren. Sie sammeln ihr Wissen nicht nur für sich, sondern vermittelt über sich für andere. Indem sie sich im Lernen verändern, streben sie eine Veränderung der Gesellschaft an. Deshalb ist es auch ihr Wunsch, möglichst viele zu werden und möglichst alle an einem Strang zu ziehen. Denn nur, wenn sich alle beteiligen, ist das Ziel - die harmonische Gesellschaft ohne Machtkämpfe und ohne Unterdrückung - erreichbar. Ungleichheiten und Disharmonien haben in einem solchen Denkgebäude keinen Platz. Sie führen nicht weiter, sondern treiben weg von dem Ziel, durch eigenes Verhalten bereits mit der Veränderung in der kleinen Gruppe zu beginnen.

Die Struktur solchen Denkens und Handelns liegt quer zu aller gesellschaftlichen und politischen Realität. Es wäre aber falsch, sie einfach als naiv abzutun. In der Tat haben Frauen ihren Einfluß bisher nur über "subversive" Arbeit in den Familien, in der Erziehung geltend machen können. Sie schätzen sich und ihre Möglichkeiten also zunächst einmal durchaus richtig ein, wenn sie Veränderungen, vorwiegend auf diese Bereiche bezogen, anstreben.

Es ist zudem auch möglicherweise ein Ergebnis männlicher Sichtweisen, dieser "sanften Macht der Frauen" (6) keine Bedeutung beizumessen.

Zu fragen ist allerdings: wie können weibliche Hoffnungen auf Veränderung und ihre Strategien ergänzt werden zu einem erfolgreicheren Weg, der nicht erst in Generationen seine (erzieherischen und ideologisch-politischen) Ergebnisse zeigt?

Dazu müßten Elemente, die das weibliche Lernverhalten bestimmen, aufgegriffen und so ergänzt werden, daß die speziellen weiblichen Strukturen erhalten bleiben.

In unserem Forschungsprozeß, der ja zugleich ein Lernprozeß war, veränderte sich der Status quo, der spezifisch weibliche Zugang zur Gesellschaft, zunächst für die Beteiligten. Zielsetzung der Forschung war es jedoch herauszufinden, wie diese

Veränderungen stattgefunden haben, was verändernd wirkte und auf welche Weise, um so einen ähnlichen Prozeß auch bei anderen Frauen in Gang setzen zu können. Diesem Ergebnis sind wir näher gekommen.

Wir haben einige der Bedingungsfaktoren erkennen und für unsere Arbeit einsetzen können. Deutlich wurde uns dabei vor allem, wie wichtig es ist, nicht nur sporadisch, etwa zum Zweck einer bestimmten Forschung, zusammenzutreffen, sondern sich darüberhinaus als ganzer Mensch kontinuierlich zu begegnen. Das konnte bei uns durch den Rahmen gewährleistet werden, in dem unser Forschungsprozeß stattfand - das Weiterbildungsprojekt Frauenstudien. Dadurch war die intensive Zusammenarbeit nach Abschluß der hier dokumentierten Forschungsphase nicht einfach beendet, sondern konnte in veränderter Form weitergeführt werden. Der Forschungsprozeß selber ist zudem ebenfalls fortführbar. So können wir davon ausgehen, daß in weiteren experimentellen Durchführungen die vorläufigen Ergebnisse belegt bzw. korrigiert werden können. Immer wird dies wieder ein Prozeß sein, bei dem für die jeweils Beteiligten ein Lernen und Forschen im gemeinsam durchlebten Prozeß integriert stattfindet. Der jeweilige Status quo wird dabei zugunsten eines Stückes Weiterentwicklung verlassen.

5.5 Die Eingebundenheit der Wahl des Forschungsgegenstandes

Frauenstudien verstehen sich als ein Projekt zur feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung von Familienfrauen und somit zur Umsetzung von Frauenforschung, was die Zugehörigkeit zur Frauenbewegung und Arbeit mit und an ihr einschließt. Insofern sind Forschungsthemen, die aus dem Kontext dieser Bildungsarbeit stammen, per Definition nicht "frei" gewählte Themen, sondern eingebunden in den Forschungs- und Lernzusammenhang der Frauenbewegung.
Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt aber auch, daß der Grad der Eingebundenheit verschieden sein kann. Themen können aus den praktischen Bedürfnissen der Bewegung entspringen oder eher in einem theoretisch analytischen Zusammenhang stehen. Genau an der Nahtstelle zwischen beiden ist die feministisch/wissenschaftliche Weiterbildung angesiedelt. Sie selbst betreffende Forschungen beziehen sich somit tendenziell auf beide Bereiche.

Das Thema, die Schichtenfrage in der Frauenbildung, belegt das. Es beinhaltet zum einen die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft selber, hier der Soziologie, Weiterentwicklung der Instrumente soziologischer Forschung unter Einbeziehung feministischer Sichtweisen. Auf der anderen Seite steht die mit der praktischen Bildungsarbeit, Bedeutung der Schichtfrage für den Lernzusammenhang feministischer Frauenbildung. Gleichzeitig ist mit dem gewählten Forschungsgegenstand eine Art Identitätsfindung im Projekt und eines Teils der beteiligten Frauen verbunden gewesen (vgl. Kurzbiographien Kap. 2). Für das Projekt insofern, als geklärt werden mußte, welche Frauen angesprochen werden, warum andere nicht ansprechbar sind, wie die entstandenen gruppendynamischen Schwierigkeiten behoben werden konnten und welche Richung die weitere Enwicklung des Projektes verlaufen sollte.
Weil jedoch auch die generelleren Fragen nach dem Wie von politischer Bildung und weiblichem Lernen im Raum standen, war der Forschungsgegenstand in unserem Fall aus den konkreten Belangen der Projektarbeit abgeleitet.

5.6 Der Forschungsprozeß als Bewußtwerdungsprozeß

Im dritten Kapitel dieser Arbeit ging ich auf die Bedeutung des Kreises der Wissenschaftlerinnen und Laiinnen für die feministische Forschung ein.

Der Kreis. die Gruppe, taucht als zentrales Organisationsprinzip des hier vorgestellten Projektes Frauenstudien wie auch des konkreten Forschungszusammenhangs dieser Arbeit auf und wurde in seiner Bedeutung hierfür im vierten Kapitel dargestellt. In den Grafiken meiner Arbeit griff ich auch wiederholt auf den Kreis als Mittel der Veranschaulichung zurück. Er soll hier die Gruppe symbolisieren, soll die Aufgehobenheit und zugleich durch Überschneidungen mehrerer Kreise, das Ineinanderfließen und Sich-Verschränken verdeutlichen.

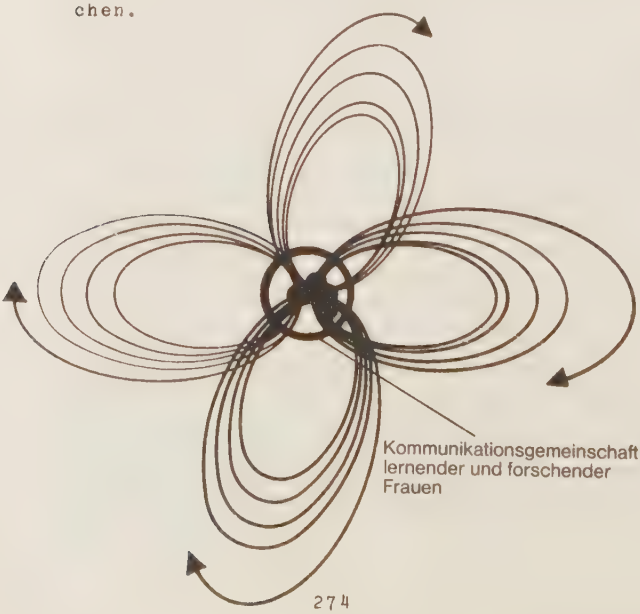
Allerdings haftet Kreisen auch eine gewisse Geschlossenheit und Bewegungslosigkeit an. Ein zweites Symbol gewinnt deshalb an Bedeutung: Die Spirale. Kreis und Spirale sind alte weibliche Symbole. Sie bieten sich als Erklärungshilfen an, wo die Besonderheiten weiblichen Lernens herausge-

arbeitet werden sollen. Weil die feministische Zukunftsutopie von einer Wieberbelebung matriarchaler Frauenkreise und -zirkel ausgeht, transportieren die Erklärungsmodelle Kreis und Spirale mehr. Sie sind mögliche Strukturelemente einer noch konkreter zu entwerfenden feministischen Utopie. (7)

In unserem Forschungsprozeß durchliefen wir die immer neuen Lern- und Erfahrungsbereiche, um immer neu an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurückzukehren. In diesem Sinne war der durchlebte Forschungsprozeß ein Bewußtwerdungsprozeß für die Beteiligten. Bewußtwerdung verstanden als Neuinterpretation alter, vertrauter Tatbestände. Dies verlangt die Rückkehr zu bereits Gewußtem, um es neu zu betrachten.

In der Projektentwicklung zeigte sich die Notwendigkeit der Rückkehr zum Ausgangspunkt in vielfältiger Weise. Weiterentwicklung bestand dort in der stets neuen und neu begründeten Überprüfung des Alten. So wurden Arbeitsgruppen wieder eingerichtet, wurden "alte" Themen neu aufgegriffen, mußte neu hinzukommenden Frauen der Beginn des Projeks wieder vor Augen geführt werden.

Aber weit über den Rahmen der Projektarbeit hinaus erkannte die Frauenbewegung die Notwendigkeit von feministischer Geschichtsforschung - als der Rückkehr und des Wiederholens unter anderen Vorzeichen.



Die Spirale beschreibt den Bewußtwerdungsprozeß, in dem Frauen sich befinden, wenn sie sich im Rahmen feministisch/wissenschaftlicher Weiterbildung neue Sichtweisen und Informationen erschließen. In unserem Forschungsprozeß war es die soziologische Kategorie "Schicht", die dies ermöglichte. Ein ganz neues Gesellschaftsbild wie auch eine neue Bestimmung des eigenen Platzes in der Gesellschaft wurde für einige Frauen greifbar, als sie lernten, diese Kategorie anzuwenden und sich so soziologischer Erklärungsmuster zu bedienen. Die zu Beginn unseres Forschungsprozesses gestellte Frage danach, wer die Frauenstudienteilnehmerinnen eigentlich sind, konnte von ihnen erst dann verstanden werden, als ihnen klar wurde, daß es gravierende Unterschiede zwischen Frauen gibt. Auch wenn wir diese Frage nicht befriedigend beantworten konnten, so erhielten wir doch Aufschluß darüber, wie wir zu einer Beantwortung gelangen könnten und - zentrales Thema der Arbeit - warum. Es ist das Ergebnis unseres Bewußtwerdungsprozesses, daß wir diese Frage nun nicht mehr über die KÖpfe der zu Fragenden hinweg beantworten brauchen, sondern mit ihnen gemeinsam die Begründung unseres Vorhabens verdeutlichen können. Das wird in den kommenden Semestern, wenn wir erneut die Frage danach stellen, wer sich an der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligt, von Bedeutung sein.

Im Zusammenhang dieser Arbeit stellt jedoch die Schichtenfrage nur das Medium dar, mit dem wir den Wirkungszusammenhang feministisch/wissenschaftlicher Forschungs- und Lernarbeit besser verstehen wollten. "Was bewegt Frauen" - unter dieser Überschrift wollten wir genauer am Beispiel der Erörterung der Schichtenfrage herausfinden, wie Frauen lernen und das Gelernte in Handlung umsetzen.

5.7 Die Notwendigkeit einer feministischen Gesellschaftstheorie

Gerade das in unserem Forschungsprozeß aufgegriffene Thema macht den Mangel feministischer Sichtweisen in den Gesellschaftswissenschaften deutlich. Hier zu neuen Theorieelementen zu gelangen, ist dringend notwendig. Unter dem Gesichtspunkt, daß soziologisches Denken auf die Entwicklung der Frauenbildung positiven Einfluß nehmen soll, muß dieses um feministische Aspekte ergänzt bzw. unter

feministischen Gesichtspunken neu definiert werden.

Die vorliegende Arbeit kann kein neues, fertig bearbeitetes Theorieelement liefern. Sie bietet jedoch, so denke ich, Ansätze, in welche Richtung vertiefend geforscht werden müßte. So ist z.B. die genauere Bestimmung weiblichen Lernverhaltens in Abgrenzung zu männlichen Lernanforderungen ein weites Forschungsfeld, dem wir uns in der weiteren Projektarbeit ausführlich widmen werden. Politisierungs- und Veränderungsvorstellungen sind aus feministischer Sicht in Anlehnung oder Abgrenzung zu den Analysen der Arbeiterbewegung zu präzisieren.

In hoffentlich zunehmenden feministischen Lern- und Forschungsprojekten werden Beiträge zu einer feministischen Gesellschaftstheorie, aber auch zu einer feministischen Utopie zu erbringen sein.

Allerdings ist die zentrale Schwäche solcher Projektarbeit nicht zu übersehen:
In der Praxis des täglichen Handelns versinkt die Kraft, theoretisch zu arbeiten. Gerade dies macht mehr Projekte notwendig, in denen die Verbindung von Theorie und Praxis im gesamten Konzept und im Aufbau angelegt ist.

5.8 Schlußbemerkungen

Erfolgen weitere Forschungsschritte zur Klärung der für Frauen relevanten Fragen in Aktionsforschungsprozesse integriert und werden die Ergebnisse der Frauenforschung durch feministische Weiterbildungsprojekte direkt an die Betroffenen weitergegeben, so kann für die nächsten Jahre von einer weiteren Popularisierung feministischen Denkens ausgegangen werden. Dies würde den Umdenkungsprozeß beschleunigen, der Voraussetzung dafür zu sein scheint, die Situation der Frauen in der Gesellschaft wirklich zu verändern.

Allerdings wird es hierzu notwendig sein, kontinuierlich und verbindlich in dem Prozeß zu stehen, der einen immer größeren Anteil von Frauen in neuer Weise in das öffentliche Geschehen integrieren soll und so zu einer Veränderung beitragen will. Kontinuität und Verbindlichkeit sind zwei der weiblichen Elemente, die aus der Frauenbildungsarbeit übernommen wurden, weil sie die Be-

dürfnisse der Frauen berücksichtigen und die in die Forschung fließen, die nicht nur eine feministische Gesellschaftstheorie anstrebt, sondern eine feminisierte Gesellschaft.

Das Ende dieser Arbeit ist der Anfang einer neuen Phase in der Projektarbeit, weil die Ergebnisse des Forschungsprozesses zu einem guten Teil in die Curriculumarbeit einfließen werden. Die auf ihrer Grundlage neu definierten Curriculumelemente werden in einem weiteren Forschungsprozeß überprüft werden.

Ihrer Aufgabe, die Projektentwicklung voranzutreiben, ist die vorliegende Forschungsarbeit, das kann schon gesagt werden, gerecht geworden. Ob sie darüberhinaus auch den Anspruch einlösen kann, der feministischen Frauenbildung insgesamt Anregungen zu geben, wird sich in der Diskussion der Ergebnisse mit anderen Praktikerinnen und Theoretikerinnen der Frauenbildung zeigen müssen.

ANMERKUNGEN

---

1. Denk- und Handlungszusammenhang der feministisch/wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Dortmund

---

1 Insbesondere die Angebote universitärer Weiterbildung in den USA, auf die in Absatz 1.2.2 dieses Kapitels eingegangen wird, sind hier zu nennen.

2 Schon früh spaltete sich die Frauenbewegung in einen sozialistischen und einen bürgerlichen Flügel. Während die sozialistisch orientierten Frauen die radikaleren Forderungen stellten, waren die bürgerlichen mehr um einen eigenständigen, von den Kämpfen der Arbeiterbewegung unabhängigen Weg bemüht.
vgl. hierzu: H. Schenk, Die feministische Herausforderung, 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland, München 1980)

3 Ich beziehe mich in den folgenden Ausführungen auf folgende Texte:
F. Mybes, Geschichte der Evangelischen Frauenhilfe in Quellen, Gladbeck, 1975, "Frauenarbeit der Evang. Landeskirche in Württemberg", 50 Jahre Frauenarbeit der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 1923-1973, Stuttgart o.J.
Deutscher Evangelischer Frauenbund e.V., Verantwortung - 75 Jahre Deutscher Evangelischer Frauenbund 1899-1974, Hannover 1974
R. Cordes, Katholische Frauenbildung im Wandel, Ziele. Inhalte und Methoden - Diplomarbeit Universität Dortmund 1982
I. Lukatis/A. Naß, Phantasie für sich und andere, Reihe Kennzeichen Frau, Bd. 7, Gelnhausen/Berlin/Stein/Mfr. 1981
Frauenarbeit der Ev. Landeskirche, Selbststudie, Reihe Kennzeichen Frau, Bd. 5, Gelnhausen/Berlin/Stein/Mfr. 1980

4 Es ist bemerkenswert, daß selbst in konservativen Kreisen die alten Rezepte nicht mehr voll greifen. In Massenmedien und auf Parteitagen wird die berufstätige Mutter als neues Rollenbild der Frau diskutiert.
vgl. hierzu: Der Minister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), Frauen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1984

5 Teile der Frauenbewegung stützen sich in der Auseinandersetzung mit ihrer Weiblichkeit ausschließlich auf Mystisches, ohne dabei den politischen Zusammenhang zu beachten, in dem auch Mythen für die Frauenbewegung von Bedeutung sein können. Allerdings sind auch solche Ansätze als politisch einordbar, wenn sie als Teil der Bewegung gesehen werden. In der Arbeiterbewegung hatte der Gesang- oder Turnverein auch dann seinen Platz, wenn dieser insgesamt

oder einzelne seiner Mitglieder sich nicht an der Alltagspolitik der Arbeiterbewegung beteiligten.

6 Die heutige Form des amerikanischen Hochschulwesens entstand zwischen 1860 und 1900 mit dem Ziel, allen Gesellschaftsgruppen höhere Bildung zugänglich zu machen. Die Philosophie der Chancengleichheit, gekoppelt mit der Tradition englischer und deutscher Hochschulen, wie sie für die amerikanischen Universitäten prägend war, ließ ein System entstehen, das anders als in der BRD auch Bereiche der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung umfaßt. Es ist zudem weitaus vielfältiger als das der BRD, weil nicht einheitlich staatlich geregelt. Private und staatliche Hochschulen befinden sich in einem Wettbewerb um Studierende, deren Zahl die finanzielle Situation einer Hochschule bestimmt.
vgl. hierzu: R. Duelli-Klein/ M. Nerad/ S. Metz-Göckel (Hrsg.), Feministische Wissenschaft und Frauenstudien, Blickpunkt Hochschule 71, Hamburg 1982
M. Nerad, Frauenzentren an Amerikanischen Hochschulen - eine Modeerscheinung?, Werkstattbericht Bd. 5., Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel, Kassel 1981

7 vgl. hierzu: H. Tietgens, Hochschule und Volkshochschule, Frankfurt/M. 1980

8 vgl. hierzu: I. Stahr (Hrsg.) Hochschuldidaktik und universitäre Weiterbildung, Blickpunkt Hochschuldidaktik 73, Hamburg 1982

9 Krüger bezieht sich in seiner Aussage auf L. Huber, Forschendes Lernen, In: Neue Sammung 10, 1970/3, S. 227-244

10 Im Vorwort zu ihrem Band Fabrik, Familie, Feierabend schreiben Reulecke und Weber dazu: "Jede Geschichtsforschung ist immer auch 'Kind ihrer Zeit'; die eigenen Probleme prägen in erkennbarer Weise das Erkenntnisinteresse und die jeweils vorherrschende Fragerichtung. Wenn heute Historiker durch eine Hinwendung zur Sozialgeschichte des Alltags den einzelnen in seiner sozialen Umwelt ernster nehmen als bisher, dann mag darin die Berürchtung mitschwingen, daß die vielfältigen Hoffnungen, Ängste und Glückwünsche der 'Leute' aus dem Blickfeld geraten könnten. Gerade diese Gefahr droht sowohl in totalitären Einparteienstaaten als auch in technokratisch erstarrten pluralistischen Gesellschaften, wenn eine arrogante und menschenverachtende Bürokratie den Alltag zu bestimmen versucht." (Reulecke/ Weber, 1978, S. 10)
Mit der Hinwendung zum Alltag (zur Praxis) will

dieser Forschungszweig einen Beitrag zum besseren Verständnis tiefsitzender Prägungen und Verhaltensweisen, zentraler Bedürfnisstrukturen und ähnlicher grundlegender Aspkete des menschlichen Zusammenlebens in einer differenzierten, modernen Industriegesellschaft leisten.
vgl. hierzu: J. Reulecke/W.Weber (Hrsg.) Fabrik, Familie, Feierabend, Wuppertal 1978

11 vgl. hierzu: P. Weingart, Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzip von Lernprozessen, Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrg.) Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung, Stuttgart 1975

12 In der Darstellung von W. Krüger kommt das sprachlich deutlich gut zum Ausdruck. Aber auch in der übrigen Literatur zu diesem Thema werden Frauen nur am Rande erwähnt.
Sie bezieht sich insgesamt nicht auf die Beteiligung von Frauen, kann deshalb auch auf die in der Frauenbildung und der Frauenbewegung entwickelten besonderen Formen und Inhalte nicht eingehen, die bei einer Auseinandersetzung mit der Thematik unter frauenspezifischen Gesichtspunkten Berücksichtigung finden müßten.
Einen Überblick über die historischen, gesetzlichen und institutionellen Zusammenhänge wissenschaftlicher Weiterbildung oder universitärer Erwachsenenbildung gibt Faulstich 1982. Krüger geht auf deren historische Wurzeln ein, stellt sie im europäischen Vergleich vor (Krüger, 1978) und untersucht das spezifische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis für die wissenschaftliche Weiterbildung und dessen Bedeutung für die Didaktik. (Krüger, 1984) Die zum Themenbereich geleistete Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung gibt Dikau 1982 wieder.

13 vgl. hierzu:
T. Gaehme/K. Graf: Rote Erde, Bergarbeiterleben 1870-1920, Film-Ausstellung-Wirklichkeit, Köln 1983
Lamberts, Der Strukturwandel im Ruhrgebiet - eine Zwischenbilanz, 1. Folge: Die Bedeutung des Montankomplexes für das Ruhrgebiet. In: Mitteilungen des RWI 23/1972
H. Mommsen/W. Schulze (Hrsg.), Vom Elend der Handarbeit. Probleme historischer Unterschichtenforschung, Stuttgart 1981
L. Niethammer/B. Hombach/T. Fichter/U. Borsdorf (Hrsg.) "Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst", Berlin-Bonn 1984
Th. Rommelspacher, Die Krise des Ruhrgebiets, Ursachen, Auswirkungen und staatliche Reaktion, unveröffentl. Manuskript 1978
G. Voss, Der weite Blick, Prosper Ebel. Chronik einer Zeche und ihrer Siedlung, Witten 1983

14 vgl. hierzu:
K. Bergmann, Warum sollen die Arbeiter in die VHS? In: K. Bergmann/G. Frank (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek bei Hamburg 1977
J. Dikau/J. Olbrich, Erwachsenenbildung als Unterprivilegiertenbildung, Zur bildungsreformerischen Strategie, Berlin 1973
H. Feidel-Mertz, Arbeiterbildung - oder "Bildung für Arbeitnehmer"? in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/76
H. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, Bad Tölz, 1. Aufl. 1965, 10. erweiterte Auflage 1976
O. Negt/A. Kluge, Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt/M. 1972
A. Pflüger, Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/75
R. Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt/M. 1972
L. von Werder, Perspektiven Stadtteilnaher Volkshochschularbeit, Berlin 1979

15 So nahm 1971 die Fachhochschule Bielefeld den Kampf um den Erhalt der Arbeitersiedlungen des Ruhrgebietes mit auf. Die sich daraus entwickelnde Zusammenarbeit zeigt beispielhaft die Bemühungen um eine Umsetzung der politischen Erkenntnisse in politische Handlung.
vgl. hierzu: J. Bostrom/R. Rünter, Rettet Eisenheim, Berlin, 2. Auflage 1973

Die VHS Dortmund begann 1976 mit einem Projekt der stadtdteilbezogenen Bildungsarbeit, das anderen Volkshochschulen als Vorbild diente.
vgl. hierzu: K. Rössler, Sie sollen ihre Lage erkennen, aber nicht ändern. In: M. Gronemeyer/H.-E. Bahr, Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

16 Besonders zu nennen sind hier:
M. Jaeckel, Wer - wenn nicht wir?, München 1980
E. Janssen, Der andere Teil der Frauenbewegung - Frauengruppen in der Erwachsenenbildung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V.(Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Nr. 2, München 1979
Wort, Bonn 1980
I. Kettschau, Selbsthilfe im Stadtteil, Ansätze alternativer Beratungsstrategien für Haushalt und Verbrauch, Vortragsmanuskript 1985

17 Der "Mädchenbericht" von BRIGITTE (1982) nennt als eines der wesentlichsten Ergebnisse
"... die Tatsache, daß für Mädchen zwischen 15 und 19 die Verwirklichung des Berufswunsches an erster Stelle steht: Bei 64% aller Befragten ist dies ein Hauptanliegen für die Zukunft.

Knapp die Hälfte setzt Heirat und Kinder auf die Liste der Zukunftswünsche, und damit rangiert in dieser Altersphase der Beruf deutlich vor Familie und Mutterschaft. Die Mädchen planen also den Beruf als festen Bestandteil in ihr Leben ein." Redaktion Brigitte, Mädchen 82, Hamburg 1982
In allen statistischen Studien und amtlichen Berichten wird die gewachsene Bedeutung von Erwerbstätigkeit für junge Frauen heute bestätigt.
vgl. hierzu: Der Minister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.) a.a.O.
Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW (Hrsg.), Frauenbericht, Düsseldorf 1982

18 J. Langkau/M. Langkau-Hermann verweisen auf das veränderte Erwerbsverhalten verheirateter Frauen:
"Am nachhaltigsten hat sich in den letzten 15 Jahren das Erwerbsverhalten verheirateter Frauen gewandelt. Seit 1961 hat die verheiratete weibliche Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter um ca. 650.000 (+ 5,1%), die Zahl verheirateter weiblicher Erwerbspersonen von 15 bis 65 Jahren demgegenüber sogar um ca. 1,6 Mio (+ 35,8%) zugenommen. Die Erwerbsquote verheirateter Frauen dieser Altersklasse erhöhte sich demnach seit 1961 von ca. 35% um 9 Prozentpunkte auf zur Zeit ca. 44%. Diese Entwicklung erfaßte alle Altersklassen zwischen 20 und 60 Jahren, bis Mitte der 60er Jahre mehr die 40- bis 60jährigen, von da an zunehmend verheiratete Frauen jüngerer Altersklassen." (Langkau/ Langkau-Hermann, Yohalem (Hrsg.). In: Die Rückkehr von Frauen in den Beruf, Bonn 1982
C. Eckart/U. G. Jaerisch/H. Kramer. In: Frauenarbeit in Familie und Fabrik, Frankfurt/M. 1979
Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW (Hrsg.), Frauenbericht, Düsseldorf 1982

19 Nicht nur im Schlager wird der Wunsch von Frauen nach "Neuen Männern für das Land" deutlich. Auch die "Männerliteratur", die in Anknüpfung an die Frauenliteratur entstand, wirkt sich aus auf sich verändernde Rollenerwartungen an die Geschlechter.
vgl. hierzu: K. Theweleit, Männerphantasien, Bd. 1, Frankfurt/M. 1979

20 G. Bock und B. Duden formulierten als erste einen neuen Ansatz in der historischen Darstellung der Geschichte der Hausarbeit. Hausarbeit ist danach nicht eine überzeitliche konstante Größe in der Geschichte der Ausbeutung von Frauen. Sie ist auch nicht als Relikt längst vergangener Zeiten anzusehen, sondern ist ein integraler Bestandteil und Grundvoraussetzung der kapitalistischen Mehrwertproduktion. Der

Ursprung dieser Art unbezahlter Reproduktionsarbeit datiert auf das 17. Jahrhundert. Die Verallgemeinerung des 'bürgerlichen Hausfrauenideals' als Lebensperspektive für fast alle Frauen erfolgt erst mit dem 19./20. Jahrhundert. Bock/Duden werfen mit dieser Darstellung Grundansichten, wie sie nicht nur von der bürgerlichen Wissenschaft, sondern auch von einem Teil der Feministinnen und Sozialistinnen vertreten werden, "über den Haufen".
vgl. hierzu: G. Bock/B. Duden, Arbeit aus Liebe - Liebe als Arbeit, Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Juli 1976, Berlin 1977
I. Ostner, Beruf und Hausarbeit, Frankfurt/M. 1982
C. von Werlhof, Sexualität und Ökonomie. In: Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität e.V. (Hrsg.) Frauen als bezahlte und unbezahlte Arbeitskräfte, Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Oktober 1977, Berlin 1978
A. Wolf-Graaf, Frauenarbeit im Abseits, München 1981

21 vgl. hierzu: B. Wiegmann, Ende der Hausfrauenehe, Reinbek bei Hamburg 1980

22 vgl. hierzu: Klein/Myrdal, Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf, Köln 1971

2. Darstellung des Projektes Frauenstudien an der Universität Dortmund

---

1 Die Sommeruniversität für Frauen wird seit 1976 durchgeführt und stellt ein zentrales Treffen von Feministinnen aller Richtungen dar, bei dem sowohl zur Frauenforschung als auch zur Frauenbildung gearbeitet wird.
vgl.hierzu: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), a.a.O.

2 vgl. hierzu:
W. Beer, Lernen im Widerstand, politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen, Hamburg 1978
K. Bergmann/G. Frank (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Handbuch für selbstbestimmtes lernen, Hamburg 1977

3 Der Begriff "Beziehungsarbeit" entstand im Kontext einer veränderten Einschätzung von Hausarbeit.
vgl. hierzu: G. Bock/B. Duden, a.a.O.
Er umfaßt die Arbeit für andere, die Reproduktion anderer (meistens der Familienmitglieder), die psychisch-emotionale Fürsorge.

4 vgl. hierzu: U. Prokop, Weiblicher Lebenszusammenhang - von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche, Frankfurt 1976

5 vgl. hierzu: I. Ostner, a.a.O.

6 Hier soll nicht einer personellen Unterbesetzung das Wort geredet werden oder gar der ehrenamtlichen Arbeit von Frauen. Trotzdem liegt in der geforderten Beteiligung auch ein positiver Aspekt, als durch sie in allen inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen eine Struktur entwickelt werden kann, die besonders den Teilnehmerinnen entgegenkommt.

7 So wie im dritten Kapitel dieser Arbeit der Versuch unternommen wird, die Postulate zur Frauenforschung auf die feministisch/wissenschaftliche Bildungspraxis zu übertragen, müssen auch andere, im Kontext von Frauenforschung erarbeiteten Inhalte für die Frauenbildung handhabbar gemacht werden.
vgl. hierzu:
B. Cramon-Daiber/G. Erler, u.a., Was wollen Frauen lernen? Frankfurt 1984

8 Ann Luttikholt geht auf die konkreten Arbeitsweisen feministischer Frauenbildung ganz besonders pragmatisch ein und nennt auch die gängigste Literatur.
vgl. hierzu: A. Luttikholt, Frauengruppen,

München 1980

9 Insbesondere Konzepte zu einer weiblichen Ökonomie gehören zu den wissenschaftlichen Bereichen, die bisher in die Bildungspraxis zu wenig Eingang gefunden haben.
vgl. hierzu: B. Cramon-Daiber, Für eine weibliche Ökonomie. In: Frauenbildung-Frauenpolitik, Welche Wende wollen wir, (V. Bruchhagen/G. Steenbuck (Hrsg.), Dortmund 1985
Claudia von Werlhoff, Frauenarbeit: Der blinde Fleck in der politischen Ökonomie. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, München 1978

10 Insbesondere Texten zur spezifischen weiblichen Sozialisation kommt im Zusammenhang von Frauengesprächskreisen erhebliche Bedeutung zu.
vgl. hierzu: E. Gianini Belotti, Was geschieht mit kleinen Mädchen?, München 1975
D. Schultz, 'ein mädchen ist fast so gut wie ein junge', Berlin 1978

11 Die gängige Vorstellung von Hausarbeit bezieht sich auf die physische Seite dieser Arbeit. Dazu zählt u.a. Kochen oder den Staubsauger bedienen. Die Hausarbeit erscheint als notwendige sachliche, mehr oder weniger regelmäßige Tätigkeit, die unter den Beteiligten verteilt werden kann. Die feministische Forschung machte deutlich, daß diese instrumentelle Einstellung zur Hausarbeit nicht ihren wirklichen Charakter wiedergibt. In ihrer Neudefinition wird Hausarbeit als private Reproduktionsarbeit verstanden "...als die Gesamtheit der Arbeitsleistungen, die notwendig sind, um die langfristige Reproduktion des Menschen zu gewährleisten. Innerhalb des arbeitsteiligen gesellschaftlichen Produktionsprozesses hat diese Arbeit die Funktion, materielle, soziale und emotionale Bedürfnisse zu befriedigen und dadurch täglich die Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der Lohnarbeitenden zu schaffen, sowie die generative Reproduktion durch Geburt, Pflege und Erziehung von Kindern zu gewährleisten." (S. 181) Hausarbeit ist somit an ein festes Rollenbild der sie Ausübenden gebunden.
C. Eckart/U. Jaerisch/H. Kramer, Frauenarbeit in Familie und Fabrik, Frankfurt/M. 1979, S. 181)

12 vgl. hierzu: P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971

13 Eine ganz andere Definition von forschendem Lernen findet sich bei Barbara Dippelhofer-Stiem. Sie versteht darunter einen speziellen Aspekt studentischen Lernens und konstatiert ein Defizit weiblicher Studierender bei dieser Aneignungsmethode.

vgl. hierzu: B. Dippelhofer-Stiem, Ist forschendes Lernen Männersache?, Beitrag für das Symposium "Angleichungs- und Differenzierungsprozesse durch Hochschulausbildung, Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung" in Kassel (16. - 18.5.1985)

14 vgl. hierzu: O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1975
Negt bezieht seine Aussagen auf die gewerkschaftliche Arbeiterbewegung. Sie erhielten jedoch in der Diskussion erwachsenenpädagogischer

Arbeit einen weit darüber hinausgehenden Stellenwert.
vgl. auch: O. Negt/A. Kluge, a.a.O.

15 Solche Kritikpunkte sind u.a.:
"- daß eine unzulässige Verwässerung des Begriffs und Inhalts der Forschung vorgenommen wird. Die Sammlung von im Prinzip schon bekannten Informationen und deren Verarbeitung ist nicht gleich als Forschung anzusehen;
- die Motivation der Adressaten von 'Handlungsforschung', sich an langfristigen Prozessen der Forschung und diskursiven Legitimation von Zielen, Inhalten und Methoden zu beteiligen, wird überschätzt. Der Praktiker will nicht forschen, er braucht aber relevante Informationen für seine Handlungspraxis;
- der Anspruch der Handlungsforschung, man könne Forschungsergebnisse unmittelbar in Handlungsstratgien umsetzen, suggeriert, daß alles wissenschaftliche Wissen auch in praktisches Handlungswissen umgesetzt werden könne." (S. 103) W. Krüger, Wissenschaftliche Weiterbildung, Theorie und Praxis der Erwachsendenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1984

16 vgl. hierzu: D. Baacke/Th. Schulze (Hrsg.) Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim und Basel 1985

17 vgl. hierzu: die geänderten Formulierungen im Hochschulrahmengesetz vom 6.3.1980 § 21

18 vgl. hierzu: I. Büchsenschütz, u.a., 1. Konzeptentwurf zu einem Weiterbildungsangebot für Familienfrauen an der Universität Dortmund, Jan. 1982, unveröffentlichtes Manuskript

19 Der Stadtteil als Arbeitsplatz der Frauen
vgl. hierzu: E. Janssen, a.a.O.

20 Die Schwierigkeiten, die im Projekt durch die Frage nach der Schichtzugehörigkeit der Frauen entstanden, sind Thema dieser Arbeit. vgl. dazu

Kapitel 4

21 In Kapitel 4 wird auf das Arbeitsgruppenprinzip und seine Bedeutung für das Projekt und die Teilnehmerinnenstruktur eingegangen.

22 Lernen in sozialen Bewegungen ist in etwa adäquat, soweit hier Lern- und Handlungszusammenhänge eng miteinander verknüpft sind. Elemente des Lern- und Handlungszusammenhangs expansiven Lernens stellt M. Gronemeyer in einem Strukturschema dar.
vgl. hierzu: M. Gronemeyer, Sachzwang und neue Lebensqualität, Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung. In: M. Gronemeyer, H.-G. Bahr (Hrsg.), Erwachsenenbildung, Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

23 "Frauen- und Gesundheit" war das Thema des 2. Frauenforums im Revier

24 Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sind befristete Arbeitsverhältnisse, bei denen die Lohnkosten vom Arbeitsamt übernommen werden.

25 1979 fand das 1. Frauenforum im Revier in Dortmund statt

26 Die Förderung übernahm die Leitstelle Frauenpolitik des Landes NW in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung NW.

27 Unter dem Stichwort "Arbeitsvermögen" schreibt E. Beck-Gernsheim:
"Der Begriff 'weibliches A.' ist eine Wortschöpfung aus der Werkstatt der Wissenschaft. Doch was dahintersteht, ist die altbekannte Streitfrage, die im Alltag wie in der Wissenschaft immer wieder auftaucht: SIND FRAUEN 'ANDERS' ALS MÄNNER, WAS GRUNDLEGENDE FÄHIGKEITEN ANGEHT? Und wenn ja, warum sind sie anders? Die meisten Antworten auf diese Frage lassen sich in drei Gruppen einordnen - auf Stichworte zusammengefaßt 'Unterlegenheit', 'Gleichheit', 'weibliches Arbeitsgvermögen'. Sie bilden eine ideengeschichtliche Reihenfolge, in der sich zugleich ein tiefgreifender historischer Wandel widerspiegelt. Denn in die Auseinandersetzung um das 'Sozialthema Frau', das (wie alle öffentlichen Fragen) lange Zeit allein Sache der Männer war, greifen nun zunehmend auch die Frauen selbst ein - und sie stellen neue Fragen, entwickeln neue Antworten." In: J. Beyer/F. Lamott/B. Meyer (Hrsg.), Frauenhandlexikon, München 1983, S. 39)

28 Gemeint sind hier etwa die Mitarbeit in Gremien, Vereinen, Initiativen u.a. und die Berufung in nichtkaritative Ehrenämter

29 Hier ist die Zukunftswerkstatt Dortmund zu

erwähnen, die als Anschlußprojekt aus dem Frauenstudien-Projekt hervorgegangen ist, um die Selbstorganisation von Erwerbsarbeitsplätzen für Frauen im Rahmen von Existenzgründungsvorhaben zu realisieren. Die Teilnahme an den Frauenstudien kann in diesem Zusammenhang die Funktion einer vorberuflichen Qualifikation haben.

30 Hier ist zwischen politisch-gesellschaftlichem Ehrenamt und karitativem Ehrenamt zu unterscheiden.
vgl. dazu: G. Backes, Sie nützen viel und kosten nichts - zur Bedeutung ehrenamtlicher sozialer Arbeit als Frauenarbeit zwischen Haus- und Familienarbeit und Erwerbsarbeit. In: V. Bruchhagen/G. Steenbuck (Hrsg.) Frauenbildung - Frauenpolitik: Welche Wende wollen wir? Dortmund 1985

31 Siehe die Bedeutung der Gruppe für das Lernen von Frauen in Kapitel 5

32 Von Interesse ist hier der Vergleich zu Womens' studies in den USA.
vgl. hierzu: R. Duelli-Klein/M. Nerad/S. Metz-Göckel (Hrsg.), a.a.O.
D. Spender and L. Spender (Ed.), Women' s Studies International Forum, Volume 6, Number 5, Special Issue Gatekeeping, Stratford-upon-Avon 1983

33 Zwar stehen die Einrichtungen der Hochschule (z.B. das Mediendidaktische Zentrum) zur Verfügung, decken jedoch bei weitem nicht den methodisch/didaktischen Bedarf.

34 So bestehen beispielsweise Kontakte zur Frankfurter Frauenschule und anderen autonomen Frauenbildungseinrichtungen.

35 Sowohl die informelle wie offizielle Vernetzung von Frauenaktivitäten läßt sich in den letzten zwei Jahren verstärkt beobachten.

36 Die Symposien haben für die beteiligten Frauen noch eine weiterreichende Bedeutung.
In Kapitel 3 wird darauf eingegangen.

37 vgl. hierzu: B. Cramon-Daiber/M. Jaeckel, u.a., unveröffentlichte Arbeitspapiere des Arbeitskreises "für eine weibliche Ökonomie".

3. Methodische, Methodologische und wissenschaftstheoretische Zuordnung

---

1 Im folgenden Text spreche ich von Frauen als Praktikerinnen und von Wissenschaftlerinnen. Die Begrenzung auf Aussagen über weibliche Beteiligten geschieht aus dem Zusammenhang der Forschung, deren Gegenstand Frauen, ihre Forschungen und ihr Lernverhalten sind.

2 M. Mies, Methodische Postulate zur Frauenforschung, dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen, in: Verein Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Bd. 1, München 1978, S. 41 - 64

3 vgl. hierzu: M. Mies, Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung, in: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.) Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Bd. 3, München 1980

4 vgl. hierzu:: K. Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963, S. 103 ff

5 vgl. hierzu: K. Lewin, Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1968, 3.Aufl.

6 Ich denke hier z.B. an Veränderungen im Verhalten von Hausfrauen gegenüber Mann und Kindern, die im Einzelfall zwar unterschiedlich ausfallen, aber durchaus vergleichbare Ergebnisse zeitigen, die, wenn auch behutsam, zu übertragbaren Aussagen führen.

7 Es wird in dem Fall davon ausgegangen, daß die Profi-Forscher sich als "echte Menschen" in den Prozeß begaben und als solche zwar unverwechselbar, aber doch ähnlich in anderen Gruppen weiterwirken können.

8 vgl. hierzu: F. Haag/H. Krüger, u.a., Aktionsforschung, Forschungstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

9 Allerdings ist in der zunehmend größeren Verbreitung von Micro-Computern und ihrer relativ leicht erlernbaren Anwendung eine mögliche Form zu sehen, wie z.B. Erhebungen als Teil des Aktionsforschungs-Ansatzes doch wieder Bedeutung gewinnen können. Siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.6 und 4.7

10 vgl. hierzu: J. L. Finan: "Die Systemkonzeption

als Prinzip methodologischer Entscheidung". In: Gegne/Melton (Hrsg.): Psychological principles in system Development, New York 1966

11 "Asymmetrien bestehen z.B. in der Überlegenheit der Forschungsgruppe im Erkennen von Zusammenhängen und der Bereitstellung von Interpretationsrastern, in der Überlegenheit der Zielgruppe in bezug auf den Aufbau von Handlungsfeldern, unmittelbare Verständigung und das Organisieren der nächsten Schritte. Aber auch in der Gewichtung und Wertung der Aufgaben, die nicht unabhängig von Außeneinflüssen in der Gruppe vorgenommen werden können. (z.B. 'nur' auflisten der Antworten)" (S. 21) H. Krüger/J. Klüver/F. Haag, Aktionsforschung in der Diskussion. In: Soziale Welt Heft 1, 1975, 26. Jg.

12 Vertiefend soll auf die Fragen der Methode im nächsten Abschnitt am Beispiel eines Forschungsprozesses im nachfolgenden Kapitel 4 eingegangen werden.

13 Auf den anderen Begriff "Forschenden Lernens, wie ihn z.B. B. Dippelhofer-Stiem benutzt,wurde schon hingewiesen. Siehe 1. Kapitel.

14 Inwieweit wissenschaftliche Forschung insgesamt hier einbezogen sein sollte, kann nicht weiter diskutiert werden. Es ist denkbar, daß für andere Disziplinen andere Voraussetzungen gegeben sind.

15 In der Terminologie der Erziehungswissenschaften heißt das "Adressaten"- und "Teilnehmerorientierung". Begriffe wie "innovatives durch partizipatives und antizipatives Lernen" stehen für diesen Ansatz.
vgl. hierzu: Club of Rome, Das menschliche Dilemma, Zukunft und Lernen, 1981

16 Teilnehmerorientierung und Adressatenorientierung stammen aus der erwachsenenpädagogischen Diskussion
vgl. hierzu: H. Tietgens, Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/1977

17 Parteilichkeit für Hausfrauen ist in der Frauenbildung lange Zeit eine umstrittene Haltung gewesen, war doch die Aufhebung der Frauenunterdrückung analytisch an das Ende der Hausfrauenehe gebunden.

18 Die Beteiligten haben in der Regel eine durchaus geschulte Wahrnehmung von der Unterschiedlichkeit der Interessen. Z.B. ist die vorliegende Forschungsarbeit zunächst einmal meiner Weiterqualifizierung dienlich und nicht der der anderen Forschungsbeteiligten. Es ist ratsam, dies in der Diskussion zu halten.

19 Abstrakte Klassifizierungen dieser Art können bestenfalls das Ergebnis, nicht aber der Ausgangspunkt feministischer Handlungsforschung sein.

20 Maria Mies bezieht sich hier auf Gerrit Huizer, 1976,
vgl. hierzu: M. Mies, a.a.O.

21 Dies zumal auch die Bedingungen und Bedürfnisse in den Praxisfeldern im Aktionsforschungsprozeß handlungsleitende Bedeutung haben. Nicht jede Forscherin ist geneigt und nicht jede Forschungsfrage geeignet, diese Bedingungen und Bedürfnisse zu erfüllen.

22 Frauenwochen an vielen Hochschulen, Frauenringvorlesungen u.a.
Allerdings darf auch dieser wissenschaftliche Weg nicht als elitärer Zirkel betrieben werden, sondern muß seinerseits Öffnung zur Region und Integration in diese betreiben. Beispiel: Frauenforen in Dortmund

23 Methodenkritik, wie H. Berger sie z.B. betreibt, setzt dezidierte Kenntnisse voraus. Sie kann nur von "Profis" geleistet werden. Inwieweit Innovationen auch von an der Wissenschaft beteiligten Laiinnen ausgehen können, zeigt der im 4. Kapitel beschriebene Forschungsprozeß.

24 Die Triebfedern des Wissenschaftsentwicklungsprozesses sind nach Kuhn in den sozialen und kommunkativen Prozessen zu sehen, wie sie im Rahmen der "scientific community" ablaufen.
vgl. hierzu: Th. S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1973

25 Der Begriff der weiblichen Kultur findet sich bei I. Ostner.
"'Weibliche Kultur' beruht auf objektiver (geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung) und subjektiven (Fertigkeiten, Verhaltensweisen) Voraussetzung zur Bewältigung der Reproduktionsarbeit. Sie ist zugleich ein identitätsstiftendes Moment." (S. 14)
vgl.: I. Ostner, a.a.O.
vgl. hierzu auch: B. Starrett, Ich träume weiblich, München 1978

26 Feministische Wissenschaft weist auf einen doppelten Bezug sowohl auf das Subjekt als auch auf den Inhalt von Forschung. Dies versteht sie nicht als starre Festlegung, sondern als Bewegung. Ziel feministischer Forschung ist nicht die Etablierung einer "weiblichen Wissenschaft" in Umkehrung "männlicher Wissenschaft", sondern eine Feminisierung der Gesellschaft.
vgl. hierzu: R. Duelli-Klein/M. Nerad/S. Metz-Göckel (Hrsg.), a.a.O.

Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), a.a.O.

27 vgl. hierzu: A. Luttikholt a.a.O.
B. Cramon-Daiber, u.a., a.a.O.
K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), a.a.O.

28 vgl. hierzu: W. Beer, a.a.O.

29 In dem Bestreben, Lernen nicht allein auf kognitive Bereiche zu begrenzen, entwickelten nicht nur die an der feministischen Bildung beteiligten Frauen neue Formen, ihre Lernzusammenhänge zu gestalten. Auf Symposien und Tagungen erprobten Wissenschaftlerinnen eine bisher unbekannte Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und Entspannung, Genuß.

30 In der Frauenbewegung ist seit langem die Bedeutung von Symbolen für den Zusammenhang der Bewegung bekannt.
In der Frauenbewegung wurden neue Denk- und Erklärungsmuster erarbeitet, die Ausdruck in alten/neuen Symbolen und Metaphern gefunden haben. Beispiele sind das Frauenzeichen, die Doppelaxt oder auch die Schnecke.
vgl. hierzu: B. Starrett, a.a.O.

31 M. Mies bezieht sich in ihrer Aussage auf M. Dixion 1975, S. 56-58

32 Als Beispiel kann hier das Erzählen persönlicher Erlebnisse in Frauengruppen genannt werden. Es trug dort zur "Vermenschlichung" des weiblichen Lebens bei. In der Frauenforschung wurde es zur biographischen Methode weiterentwickelt, die auf wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene Ähnliches anstrebt.
vgl. hierzu: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 7 für Frauen e.V. (Hrsg.), Weibliche Biographien. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, München 1982

33 Daß Annäherungsprozesse auch innerhalb der Frauenbewegung nicht konfliktfrei verlaufen, wurde eingehend thematisiert.
vgl. hierzu: B. Cramon-Daiber/M. Jaeckel/B. Köster, u.a. (Hrsg.) Schwesternstreit - Von den heimlichen und unheimlichen Auseinandersetzungen zwischen Frauen, Hamburg 1983

1 Solche Methoden waren neben der Literaturrezeption alle im pädagogischen Feld gängigen Wege der Datensammlung: z.B. teilnehmende Beobachtung, Verlaufsprotokolle, Ergebnisprotokolle, Rückerinnerungsgespräche, Redebeitragsdiagramme, Soziogramme, u.s.w.

2 Partizipation als grundlegendes Prinzip der Erwachsenenbildung wurde im Rahmen der bildungsreformerischen Bestrebungen der 70er Jahre formuliert und in Modellen realisiert. Adressatenorientierung, Situations-, Handlungs- und Teilnehmerbezug, Lebenswelt- oder Alltagsbezug sind didaktische Prinzipien, die ebenfalls in diesem Zusammenhang stehen.
vgl. hierzu: M. Bönisch, Die Aufgaben der Erwachsenenbildung für den Diplomstudiengang Pädagogik. In: Volkshochschule im Westen 30/5, 1978
B. Didemann/G. Holzapfel, u.a. Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973

3 Das praktische Interesse der Teilnehmerinnen wie der Teamerinnen war auf eine Veränderung von weiblicher Lebenswelt gerichtet. In der Projektarbeit wurde ein Weg zu solcher Veränderung gesehen, der von der ersten Begegnung der Beteiligten an gemeinsam begangen wurde.
Die Forschung wurde als gemeinsamer Prozeß betrieben, bei dem die Teilnehmerinnen selbst entsprechende Teilaufgaben übernahmen.

4 Aus der Erfahrung dieser "Überbelastung" heraus, die in der Gleichzeitigkeit von Handeln, Dokumentieren, Verarbeiten, Ändern, Handeln usw. - liegt, zogen wir im Projekt, nachdem wir mehrere Teamerinnen wurden, die Konsequenz, einzelne von uns (reihum) freizustellen. Diese können dann mit einer Gruppe, wie bei der vorliegenden Arbeit geschehen, einzelne Aspekte der Projektarbeit - losgelöst und doch eingebettet in deren Alltag - genauer untersuchen.

5 Die überwiegende Zahl der in der Literatur beschriebenen Aktionsforschungs-Projekte fand im pädagogischen Feld mit Schülern oder Studenten statt. Familienfrauen stellen eine andere Gruppe dar mit z.T. anderen Anforderungen in der Arbeit.

6 Die biographische Methode, wie sie im Projekt Frauenstudien angewandt wurde, wird in der 1. Projekt-Dokumentation erläutert.
Vgl. hierzu: Dokumentationsgruppe (Hrsg.), Das Projekt stellt sich vor, Dortmund 1983, S. 29.

Gruppengespräch und Literaturrezeption sind allgemein bekannt und bedürfen hier keiner tieferen Erklärung. Weniger verbreitet ist das Mittel Collage. Mit seiner Hilfe wurden im Projekt andere als verbale Ausdrucksformen zur Verdeutlichung des Lebensweltbezuges gefunden.

7 Entwicklungsrichtung und konkrete Gestaltung des Projektes wurden, ebenso wie die Lernprozesse aller, durch die Gruppen gestaltet. Sie partizipiert also an dem Lernprozeß der Forscherin und diese wiederum an dem der Gruppenmitglieder.

8 S. Metz-Göckel schätzt die Bedeutung der amerikanischen Frauengruppen hoch ein:
"In den thematischen Selbsterfahrungsgruppen und den Conscioness raising groups der Frauenbewegung wurden nicht therapeutische, aber ganzheitliche und personenzentrierte Erkenntniswege beschritten, aus denen heraus viele Fragestellungen der Frauenforschung entwickelt wurden: Hausarbeit, weibliche Sexualität, Mutterschaft, Gewalt sind z.B. einige dieser 'neuen' Themen, die in der bundesrepublikanischen Frauenforschung bearbeitet wurden." (S. Metz-Göckel, a.a.O., S. 7)

9 vgl. hierzu: O. Negt, a.a.O.

10 vgl. hierzu: W. Krüger, a.a.O., S. 127 ff

11 So bestanden seitens der Teilnehmerinnen keine Einwände gegen Befragungen, sie wurden sogar selbst gewünscht, vorgeschlagen und in mehreren Zusammenhängen, auch selbständig oder unter Betreuung von Teamerinnen durchgeführt. Dies hatte jedoch auch bereits zu einer Reihe von Auseinandersetzungen über ihren Erkenntniswert geführt. Unter Punkt 4.4.3.2 dieses Kapitels wird darauf näher eingegangen.

12 Der Begriff "Methode" stößt hier an seine Grenzen. Ich wies in Kapitel 3 schon darauf hin, daß es sich z.T. um Grundhaltungen von Menschen zueinander handelt.

13 vgl. hierzu: M. Dalla Costa, a.a.O.
C. Bell and H. Roberts (Ed.), Social Researching, Politics, Problems, Practice, London 1984
A. Oakley, Soziologie der Hausarbeit, Frankfurt/M. 1978
H. Roberts (Ed.), Doing Feminist Research, London 1981
A. Wolf-Graaf, a.a.O.

14 vgl. hierzu: A. Oakley, a.a.O., S. 25f

15 vgl. hierzu: G. Lenski, Macht und Privileg, Eine Theorie der sozialen Schichtung, Frank-

furt/M. 1975

16 vgl. hierzu: C.Bell and H.Roberts (Ed.), a.a.O.
H.Roberts (Ed.), a.a.O.

17 So definiert, wird Arbeit zur Eigenschaft aller Männer. Die Tätigkeit der Frau wird nicht als Arbeit betrachtet, letztlich, weil sie kein Geld einbringt.
vgl. hierzu: A. Wolf-Graaf, a.a.O., S. 95

18 vgl. hierzu: Dokumentationsgruppe der Sommeruniverstität e.V., Beiträge zur 2. Berliner Sommeruniversität für Frauen - Oktober 1977, a.a.O.

19 vgl. hierzu: Ch. Delphy, Women in stratification studies. In: H. Roberts, a.a.O., S. 114 ff

20 Das Thema der mangelhaften Schichtzuordnung von Frauen wird in der wissenschaftlichen Literatur der letzten vier Jahre zunehmend angesprochen.
vgl. vorwiegend: C. Bell and H. Roberts, (Ed.) a.a.O.
H. Roberts (Ed.), a.a.O.

21 Der weitreichendste Ansatz scheint mir nach wie vor der von Dalla Costa zu sein.
vgl. hierzu: M. Dalla Costa, a.a.O., S. 34

22 Die Hörerstatistiken der Volkshochschulen, die nach den gängigen Kriterien der Sozialforschung erstellt werden, weisen auf eine überwiegende Beteiligung mittelständischer Frauen. Das geht auch aus der Studie des Bundesarbeitsministers hervor.
vgl. hierzu: M. Kaiser, Die Frau in der Volkshochschule, Versuch einer Bilanz. In: Volkshochschule im Westen Nr. 6/1972, S. 248 ff
Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungs- und Beschäftigungssysteme 4, Zur Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen, 1981, S. 144 ff
C. Cremer, Frau ist noch lange nicht gleich Frau, Zur Frauenarbeit in einem Arbeiterstadtteil. In: K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), Frauenbildungsarbeit, Lernen und Arbeiten im Schatten, Institut Frau und Gesellschaft, Theorie und Praxis der Frauenforschung, Bd. 2, Bielefeld 1984

23 In der Frauenbildung wird dabei die die Gesellschaft stabilisierende Funktion der Leugnung von Klassen- oder Schichtgrenzen übersehen. Denn in der bürgerlichen Gesellschaft anerkennen die Mitglieder der einzelnen Sozialschichten grundsätzlich die Ungleichheitsverhältnisse, wie sie durch den hierarchischen Schichtenaufbau zum Ausdruck kommen. Sie sehen darin keinen unter allen Umständen zu verändernden Grundwiderspruch (Klassenkampf). Zwischen ihnen

existiert eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich einiger Werte und Normen. "Leistung" als allgemein anerkannter Wert rechtfertigt auch die Ungleichheit im Einkommen, im Besitz, der Bildung. Die Schichten haben so insgesamt für die Gesellschaft eine stabilisierende Funktion. Indem Frauen die Existenz von Schichtungleichheiten oder deren Bedeutung für Frauengruppen verneinen, anerkennen sie diese indirekt und tragen so zur Stabilisierung auf der Basis derzeitiger Ungleichheiten bei.

24 vgl. hierzu: M. Jaeckel, Warum sind Frauen so bescheiden in der Realisierung ihrer Interessen? In: V. Bruchhagen/G. Steenbuck, a.a.O.

25 vgl. hierzu: W. Beer, a.a.O.
M. Gronemeyer/H.-E. Bahr (Hrsg.), a.a.O.
O. Negt, a.a.O.

26 In den folgenden Ausführungen wird mehrfach die Brisanz des Themas Schichtzugehörigkeit angesprochen. In der Tat erlebten die Teilnehmerinnen ganz offensichtlich dessen Aufgreifen als gravierenden Einschnitt in ihre Lernerfahrung im Projekt Frauenstudien, so daß intensive Einzelgespräche begleitend notwendig waren.

27 Die Ausprägungen betrieblicher Hierarchien wurden in den Diskussionen mit den Frauen angesprochen und waren dort weitgehend unbekannt.
vgl. hierzu: S. Braun, Zur Soziologie der Angestellten, Frankfurt 1964
H. Kern/M. Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1970

28 Unsere Beobachtungen stützten wir auf die Auswertung von Redebeitragsdiagrammen, teilnehmenden Beobachtungen und Protokollen.

29 vgl. dazu: E. Beck-Gernsheim, Das halbierte Leben, Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie, Frankfurt/M. 1980
E. Beck-Gernsheim, Der geschlechtspezifische Arbeitsmarkt, zur Ideologie und Realität von Frauenberufen, Frankfurt/New York 1981, 2. Auflage

30 Unser Erfahrungsansatz wird hier nach der in der Frauenbildung üblichen Definition als Lernprozeß verstanden, der von den jeweils eingebrachten Erfahrungen der Frauen ausgeht, diese jedoch im Lernprozeß zu erweitern sucht.
vgl. dazu: E. Janssen, a.a.O.

31 Es geht hier nicht um das Aufgreifen alter Defizit-Theorien über weibliches Denkvermögen, sondern um eine möglichst exakte Einschätzung des Lernverhaltens von Frauen, um die Lernformen an ihre Bedürfnissen anzupassen.

32 vgl. hierzu: B. Cramon-Daiber/E. Erler, u.a., a.a.O.
Dokumentationsgruppe/ I. Büchsenschütz/K. Griechen-Hepp/S. Metz-Göckel (Hrsg.), a.a.O. A. Jurinek-Stinner/M. Weg (Hrsg.), Frauen lernen ihre Situation verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München 1982
Institut Frau und Gesellschaft, Neue Ansätze in der Frauenbildungsarbeit, Zum Workshop des IFG '10 Jahre neue Ansätze in der Frauenbildungsarbeit', in: Frauenforschung, Jhg.1 (1983) Heft 2
A. Luttikhold, a.a.O.

33 Eine projektbezogene Studienorganisation könnte auch leichter eine inhaltliche Schwerpunktsetzung gewährleisten. Projektgruppen könnten sich bei Interesse zu allen in der Frauenbewegung diskutierten Themen bilden.
vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Bestimmung von Zentralthemen im 5. Kapitel dieser Arbeit.

34 Durch die ersten Abgängerinnen und das zahlenmäßig starke Nachwachsen neuer Frauen hat sich die Funktion des Fortgeschrittenen-Seminars inzwischen verändert. Außerdem übernahm die Selbstverwaltungsgruppe weitgehend die früheren Aufgaben des Fortgeschrittenen-Begleitseminars.

35 Die ursprünglich angestrebte Verbindung von theoretischer Forschungsarbeit und praktischer Bildungsarbeit konnte in der Vergangenheit nicht immer durchgehalten werden. Obwohl Forschung ein integraler Bestandteil der Projektarbeit war, verschob sich das Schwergewicht der Arbeit in der Aufbauzeit phasenweise in Richtung auf praktische Bildungsarbeit. Das macht die enge Verbindung von Qualität der Arbeit (Forschung und Praxis) und personeller Situation (Unterbesetzung) besonders deutlich.

36 Es war von der Gruppe der Versuch unternommen worden, die Erarbeitung des kommentierten Vorlesungsverzeichnisses auf Aussagen von Teilnehmerinnen über die Qualität von Seminaren des gerade vergangenen Semesters zu stützen. Dazu waren Fragebogen entwickelt worden. Der Gruppe entging, daß damit der Versuch unternommen wurde, die Arbeitsleistung einiger Dozenten/innen (Leistungskontrolle) zu erheben. Die Befragung kam durch Intervention der Teamerinnen nicht zustande.

37 Die Zitate stammen aus Protokollen

38 Ihre konkrete materielle Situation thematisieren bürgerliche Familien außerhalb des Familienverbundes (vgl. O. Negt/A. Kluge, a.a.O.) generell selten. In den Frauengruppen wurden die meisten der tabuisierten Themen trotzdem aufgegriffen. Sexualität und finanzielle Ab-

hängigkeit blieben jedoch bisher weitgehend ausgespart.

39 vgl. hierzu: Und was kommt nach den Frauenstudien?, Dokumentationsgruppe, a.a.O., S. 143 ff

40 Bei einem Blitzlicht sagen nacheinander alle im Raum Anwesenden kurz ihre Meinung zu dem gerade diskutierten Zusammenhang

41 Die Abstimmung verlief nicht formalistisch, sondern ließ Argumente auch nach der Abstimmung zu. Ziel war es, nicht die "Gegnerinnen" zu überstimmen, sondern zu einer gemeinsamen Entscheidung zu gelangen, die am Ende der Sitzung von allen, wenn auch unterschiedlich eingeschätzt, so doch akzeptiert wurde.

42 Bemerkung einer Teilnehmerin während des Seminars.

43 Die nachfolgenden Semestergruppen nahmen die Veränderungen mehrheitlich mit viel Zustimmung auf.

44 Für die überwiegende Zahl der Teilnehmerinnen realisiert sich in dem Besuch der Universität ein Bildungsschritt, der ihnen nicht selbstverständlich ist. Zur wissenschafltichen Forschung entwickeln sie dabei vielfach entweder ein besonders "gläubiges" Verhältnis oder ein besonders ablehnendes. In beiden Fällen ist das einer offenen Auseinandersetzung abträglich.

45 Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, abgeschrieben und von mir in Einzelarbeit ausgewertet.

46 vgl. hierzu: L. Krämer, Soziale Schichtung, Einführung in die Theoriediskussion, München 1983

47 Es handelt sich hierbei um "elektronische Karteikarten", auf denen Textauszüge, Anmerkungen oder Kurzzusammenfassungen von Texten unter dem von mir gegebenen Stichwort "Soziale Schichtung" gespeichert sind und die beliebig oft ausgedruckt werden können. Es war auf diese Weise leicht, das notwendige Arbeitsmaterial zu erstellen.

48 Das Programm MSTAT wurde gemeinsam von I. Büchsenschütz, G. Schön, und Ch. Förster entwickelt und von Ch. Förster ausgeführt.

49 vgl. hierzu: M. Jaeckel, a.a.O., S. 137

50 Bei dem Abschlußkolloquium halten die Kandidatinnen vor den Teilnehmerinnen des Fortgeschrittenenseminars, der Selbstverwaltungsgruppe, der Zertifikatsgruppe sowie den Teamerinnen

ein Referat zu einem selbstgewählten Thema.

5. Zusammenfassung und Generalisierung

1 vgl. hierzu: B. Nölleke, In alle Richtungen zugleich, Denkstrukturen von Frauen, München 1985

2 Die Umschreibung lehnt sich an den Titel des Buches von M. Ferguson, Die sanfte Verschwörung, München 1982, an und meint die besonderen, von männlichen Vorgehensweisen abweichenden Strategien der Frauen.
vgl. hierzu: die Auseinandersetzung von H. Göttner-Abendroth mit H. Marcuse. In: H. Göttner-Abendroth, Der unversöhnliche Traum, Utopien in der Neuen Linken und in der Frauenbewegung. In: Ästhetik und Kommunikation, Bd. 37, Weibliche Utopien - männliche Verluste, Okt. 79, Jg. 10, Berlin 1979
vgl. hierzu: H. Marcuse, Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1967

3 vgl. hierzu: P. Freire, a.a.O.

4 vgl. hierzu: BIFF - Beratung und Information für Frauen im Frauenzentrum Berlin-West (Hrsg.), Anfänge einer feministischen Therapie, München 1975, 3. Aufl.

5 vgl. hierzu: B. Starrett, a.a.O.

6 vgl. hierzu: B. Starrett, a.a.O.
I. Ostner, a.a.O.
I. Kassner/S. Lorenz, Trauer muß Aspasia tragen, München 1977
B. Schaeffer-Hegel/B. Wortmann (Hrsg.), a.a.O.

7 vgl. hierzu: Starhawk, Der Hexenkult als Ur-Religion der großen Göttin, Magische Übungen, Rituale und Anrufungen, Freiburg 1983
H. Göttner-Abendroth, Die Göttin und ihr Heros, München 1980
H. Göttner Abendroth, Urania - Zeit und Raum der Sterne. In: Feministische Studien, 1. Jahrgang, November 1982, Weinheim 1982

LITERATURLISTE

Autorinnenkollektiv, Frauenstudien, unveröffentl. Manuskript, Dortmund 1984

BIFF - Beratung und Information für Frauen im Frauenzentrum Berlin-West (Hrsg.), Anfänge einer feministischen Therapie, München 1975, 3. Auflage

Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim und Basel 1985

Backes, G., Sie nützen viel und kosten nichts - zur Bedeutung ehrenamtlicher sozialer Arbeit als Frauenarbeit zwischen Haus- und Familienarbeit und Erwerbsarbeit. In: V. Bruchhagen/G. Steenbuck (Hrsg.) Frauenbildung - Frauenpolitik, Welche Wende wollen wir? Dortmund 1985

Badinter, E., Mutterliebe, München 1981

Bebel, August, Die Frau und der Sozialismus, Berlin 1973

Beck-Gernsheim E., Das halbierte Leben, Frankfurt/M. 1980

Beck-Gernsheim, E., Arbeitsvermögen. In: Beyer, J./Lamott, F./Meyer, B. (Hrsg.), Frauenhandlexikon, München 1983

Beck-Gernsheim, E., Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt, Frankfurt/M. 1981

Beer, W., Lernen im Widerstand, politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen, Hamburg 1978

Bell, C. and Roberts, H. (Ed.), Social Researching, Politics, Problems, Practice, London 1984

Belotti, E. Gianini, Was geschieht mit kleinen Mädchen, München 1975

Berger, H., Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1971

Bergmann, K., Warum sollen die Arbeiter in die VHS? In: Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.) Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek bei Hamburg 1977

Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, Hamburg 1977

Bildung und Politik, Heft 4-5/1980, Neue Gesellschaft Bonn

Bildung und Politik, Heft 8-9/1980, Neue Gesellschaft Bonn

Block, I./ Enders, U./ Müller, S., Das unsichtbare

Tagwerk. Reinbek 1981

Bock, G./Duden, B., Arbeit aus Liebe - Liebe als Arbeit, Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Juli 1976, Berlin 1977

Borsdorf, U. (Hrsg.), Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst, Berlin-Bonn 1984

Bostrom, J./Rünter, R., Rettet Eisenheim, Berlin, 2. Auflage 1973

Braun, S., Zur Soziologie der Angestellten, Frankfurt/M. 1964

Brigitte, Redaktion, Mädchen 82, Hamburg 1982

Bruchhagen, V., "Von alleine fragt uns keiner, was wir wollen!" In: Bruchhagen, V./Steenbuck, G., Frauenbildung - Frauenpolitik, Welche Wende wollen wir?, Dortmund 1985

Bönisch, M., Die Aufgaben der Erwachsenenbildung für den Diplomstudiengang Pädagogik. In: Volkshochschule im Westen 30/5, 1978

Büchsenschütz, I., u.a., Konzeptentwurf zu einem Weiterbildungsangebot für Familienfrauen an der Universität Dortmund, Jan. 1982, unveröffentl. Manuskript

Büchsenschütz, I./Griechen-Hepp, K./Metz-Göckel, S. (Hrsg.) Frauen begreifen ihren Alltag, Dokumentation des 1. Frauenforums im Revier, Dortmund 1982

Bülow, M./Ottersbach, H.-G., Aktionsforschung In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hrsg.) Hochschuldidaktische Stichworte Heft 12, Hamburg 1975

Club of Rome, Das menschliche Dilemma, Zukunft und Lernen, 1981

Cordes, R., Katholische Frauenbildung im Wandel, Ziele, Inhalte und Methoden - Diplomarbeit Universität Dortmund

Cornelissen, W., Zur Verbreitung und Umsetzung von sozialwissenschaftlichem Wissen in der Lebenswelt. In: Politische Bildung Heft 2, 1976

Cramon-Daiber, B., u.a., Was wollen Frauen lernen?, Frankfurt/M., 1984

Cramon-Daiber, B./Jaeckel, M./Köster, B., u.a., (Hrsg.) Schwesternstreit - von den heimlichen und unheimlichen Auseinandersetzungen zwischen Frauen,

Hamburg 1983

Cramon-Daiber, B., Für eine weibliche Ökonomie. In: Frauenbildung-Frauenpolitik, Welche Wende wollen wir, V. Bruchhagen/G. Steenbuck (Hrsg.), Dortmund 1985

Cremer, C., Theorie und Praxis der Frauenforschung, Bd. 2, Bielefeld 1984

Cremer, C., Frau ist noch lange nicht gleich Frau, Zur Frauenarbeit in einem Arbeiterstadtteil. In: K.Derichs-Kunstmann (Hrsg.), Frauenbildungsarbeit, Lernen und Arbeiten im Schatten, Institut Frau und Gesellschaft

Dalla-Costa, M., Die Frauen und der Umsturz der Gesellschaft. In: M. Dalla Costa/H. Selma (Hrsg.) Die Macht der Frauen und der Umsturz der Gesellschaft. In: Marxistische Diskussion, 36, Berlin 1973

Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) Frauenbildungsarbeit, Lernen und Arbeiten im Schatten, Bielefeld 1984

Deutscher Evangelischer Frauenbund e.V., Verantwortung - Jahresthema 1972/73, Hannover 1972

Deutscher Evangelischer Frauenbund e.V., Verantwortung - 75 Jahre Deutscher Evangelischer Frauenbund 1899-1974, Hannover 1974

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungs- und Beschäftigungssysteme 4, Zur Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen, 1981

Der Minister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), Frauen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1984

Didemann, B./Holzapfel, G., u.a., Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973

Diekau, J./Olbrich, J, Erwachsenenbildung als Unterprivilegiertenbildung, Zur bildungsreformerischen Strategie, Berlin 1973

Dippelhofer-Stiem, B., Ist Forschendes Lernen Männersache?, Beitrag für das Symposium "Angleichungs- und Differenzierungsprozesse durch Hochschulausbildung, Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung in Kassel (16.- 18.5.1985)

Dokumentationsgruppe, Das Projekt stellt sich vor, Frauenstudien in der Universität Dortmund, Dortmund 1983

Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität e.V., Beiträge zur 2. Berliner Sommeruniversität für Frauen, Frauen als bezahlte und unbezahlte Ar-

beitskräfte, Berlin 1978

Duelli-Klein, R./ Nerad, M./ Metz-Göckel, S., Feministische Wissenschaft und Frauenstudium, Blickpunkt Hochschule 71, Hamburg 1982

Eckart, C./Jaerisch, U../ Kramer, H., Frauenarbeit in Familie und Fabrik, Frankfurt/M. 1979

Ferguson, M., Die sanfte Verschwörung, Basel 1982

Finan, J.L., Die Systemkonzeption als Prinzip methodologischer Entscheidung. In: Gegne/Melton (Hrsg.) Psychological principles in system Development, New York 1966

Frauenarbeit der Evangelischen Landeskirche in Württemberg (Hrsg.), Wir Frauen in der Kirche, Selbststudie Reihe Kennzeichen Frau, Bd. 5, Gelnhausen/Berlin/Stein 1980

Frauenarbeit der Evang. Landeskirche in Württemberg", 50. Jahre Frauenarbeit der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 1923-1973, Stuttgart o.J.

Frauenarbeit der Evangelischen Landeskirche in Baden, Der Kreis, Karlsruhe 1974

Frauengruppen Dortmund, wir sind mehr als ihr denkt

Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971

Frey, K. (Hrsg.), Curriculumhandbuch Bd. II, München 1975

Gaehme, T./Graf, K., Rote Erde, Bergarbeiterleben 1870-1920, Film-Ausstellung-Wirklichkeit, Köln 1983

Gronemeyer, M., Sachzwang und neue Lebensqualität, Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung. In: M. Gronemeyer/H.-E. Bahr (Hrsg.) Erwachsenenbildung, Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Gronemeyer, M./Bahr, H.-E. (Hrsg.) Erwachsenenbildung, Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.)

Göttner-Abendroth, H., Die Göttin und ihr Heros, München 1986

Göttner-Abendroth, H., Der unversöhnliche Traum, Utopien in der Neuen Linken und in der Frauenbewegung. In: Ästhetik und Kommunikation, Bd. 37, Weibliche Utopien - männliche Verluste, Okt. 1979, Jhg. 10, Berlin 1979

Haag, F./Krüger, H., u.a., Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

Heinze,Th./Müller, E./Stickelmann, B./Zinnecker, J., Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975

Hennenhofer, G./Kamm, J., Comeback für Hausfrauen, Stuttgart, 1974

Hochschulrahmengesetz vom 26.1.1976 (BGBI. I S. 185), geändert am 6.3.1980 (BGBI. I S. 269) und am 10.5.1980 (BGBI. I S. 561) In: Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NW, Handbuch Hochschulen in

Huber, L., Forschendes Lernen, In: Neue Sammlung 10, 1970/3

Institut Frau und Gesellschaft, Neue Ansätze in der Frauenbildungsarbeit, Zum Workshop des IFG '10 Jahre neue Ansätze in der Frauenbildungsarbeit'. In: Frauenforschung, Jhg. 1 (1983) Heft 2

Jaeckel, M., Wer - wenn nicht wir?, München 1980

Janssen, E., Der andere Teil der Frauenbewegung - Frauengruppen in der Erwachsenenbildung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Nr. 2, München 1979

Jurczyk, K., Frauenarbeit und Frauenrolle, Frankfurt/M. 1978

Jurinek-Stinner, A./Weg, M. (Hrsg.) Frauen lernen ihre Situation verändern. Was kann Bildungsarbeit dazu beitragen? München 1982

Kaiser, M., Die Frau in der Volkshochschule, Versuch einer Bilanz. In: Volkshochschule im Westen Nr. 6, 1972

Kassner, I./Lorenz, S., Trauer muß Aspasia tragen, München 1977

Kern, H./Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1970

Kettschau, I., Wieviel Arbeit macht ein Familienhaushalt?, Warburg, 1981

Kettschau, I., Anmerkungen zur Geschichte der Frauenbildungsarbeit in Dortmund, unveröffentl. Manuskript, Dortmund 1985

Kettschau, I., Selbsthilfe im Stadtteil, Ansätze alternativer Beratungsstrategien für Haushalt und Verbrauch, Vortragsmanuskript 1985

Kittler, G., Hausarbeit, München 1980

Klein V./Myrdal A., Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf, Köln 1971

Klüver, J./Krüger, H., Aktionsforschung und soziologische Theorie. In: Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.) Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

Krämer, H. L., Soziale Schichtung, Einführung in die Theoriediskussion, München 1983

Krüger, H./Klüver,J./Haag, F., Aktionsforschung in der Diskussion. In: Soziale Welt, Heft 1, 1975, 26. Jg.

Kuhn, Th.S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973

Kursbuch 76, Die Mütter, Berlin 1984

Langkau/Langkau-Hermann, Yohalem (Hrsg.), in: Die Rückkehr von Frauen in den Beruf, Bonn 1982

Langkau. J., Lohn- und Gehaltsdiskriminierung von Arbeitnehmerinnen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 1979

Lefèvre, W., Der historische Charakter und die historische Funktion der bürgerlichen Soziologie, Frankfurt 1971

Lenski, G., Macht und Privileg, Eine Theorie der sozialen Schichtung, Frankfurt/M. 1975

Lewin. K., Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern und Stuttgart 1963

Lewin, K., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1968

Luhmann, N., Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Soziolgische Aufklärung, Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Köln/Opladen 1970

Lukatis, I./Naß, A.-B., Phantasie für sich und andere, Reihe Kennzeichen Frau, Bd. 7, Gelnhausen/Berlin/Stein 1981

Luttikholt, A., Frauengruppen, München 1980

Marcuse, H., Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1967

Menschik. J., Feminismus, Geschichte, Theorie, Praxis, Köln 1977

Metzger, W., Das Experiment in der Psychologie, Sonderabdruck aus "Studium Generale", 5. Jg. Heft

3, Berlin 1952

Meulenbelt, A., Feminismus und Sozialismus, Hamburg 1980

Mies, M., Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Bd. 3, München 1980

Mies, M., Methodische Postulate zur Frauenforschung, dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Bd. 1, München 1978

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW (Hrsg.), Frauenbericht, Düsseldorf 1982

Mommsen, H./Schulze, W. (Hrsg.), Vom Elend der Handarbeit, Probleme historischer Unterschichtenforschung, Stuttgart 1981

Mybes, F., Geschichte der Evangelischen Frauenhilfe in Quellen, Gladbeck 1975

Müller, U., Zentraleinrichtung für Frauenstudien und Frauenforschung der FU Berlin (Hrsg.) Methoden in der Frauenforschung, Frankfurt 1985

Negt, O., Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1975

Nerad, M., Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen eine Modeerscheinung? Werkstattberichte Bd. 5, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel, Kassel 1981

Nölleke, B., In alle Richtungen zugleich, Denkstrukturen von Frauen, München, 1985

Oakley, A., Soziologie der Hausarbeit, Frankfurt/M., 1978

Ostner, I., Beruf und Hausarbeit, Frankfurt/M., 1982

Pflüger, A., Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/75

Prokop, U., Weiblicher Lebenszusammenhang, Frankfurt/M. 1976

Reulecke, J./Weber, W. (Hrsg.), Fabrik, Familie, Feierabend, Wuppertal 1978

Rhom, N., Frauen lernen für den Beruf und für sich selbst, Selbstverlag Dortmund

Roberts, H. (Ed.), Doing Feminist Research, London 1981

Rommelspacher, T., Die Krise des Ruhrgebiets, Ursachen, Auswirkungen und staatliche Reaktion, unveröffentl. Manuskript 1978

Rössler, K., Sie sollen ihre Lage erkennen, aber nicht ändern. In: M. Gronemeyer/H.-E. Bahr, Erwachsenenbildung, Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Schaeffer-Hegel/B., Wortmann, B., Mythos Frau, Berlin 1984

Schröder, H., Die Frau ist frei geboren, München 1979

Schultz, Dagmar, 'ein mädchen ist fast so gut wie ein junge', Berlin 1978

Schön, G., Das Problem der sozialen Schichtung von Frauen und die Bedeutung der Schichtenfrage im Zusammenhang mit dem Projekt "Frauenstudien", Abschlußreferat 7.2.1985

Sichtermann, B., Vorsicht Kind, Berlin 1982

Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Bd. 3, Frauen und "dritte" Welt, München 1980

Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Bd. 6, Mütter in der Wissenschaft, München 1982

Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Bd. 7, Weibliche Biographien, München 1982

Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Bd. 12, Natur, Technik, Magie, Alltag, München 1980

Spender, D./Spender, L. (Ed.), Women's Studies International Forum, Volume 6, Number 5, Special Issue Gatekeeping, Stratford-upon-Avon 1983

Stahr, I. (Hrsg.) Hochschuldidaktik und universitäre Weiterbildung, Blickpunkt Hochschuldidaktik 73, Hamburg 1982

Starhawk, Der Hexenkult als Ur-Religion der großen Göttin, Magische Übungen, Rituale und Anrufungen,

Freiburg 1983

Starrett, B., Ich träume weiblich, München 1978

Theweleit, K., Männerphantasien Bd. 1, Frankfurt 1977

Thürmer-Rohr, C., Wendezeit - Wendedenken - Wegdenken. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Bd. 12, Köln 1984

Tietgens, H., Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/1977

Treusch-Dieter, G., Wie den Frauen der Faden aus der Hand genommen wurde, Berlin 1983

Urdze, A./ Rerrich, M. S., Frauenalltag und Kinderwunsch, Frankfurt/New York, 1981

Voss, G., Der zweite Blick, Prosper Ebel, Chronik einer Zeche und ihrer Siedlung, Witten 1983

Werder, L. von, Perspektiven Stadtteilnaher Volkshochschularbeit, Berlin 1979

Werlhof, C. von, Frauenarbeit: Der blinde Fleck in der politischen Ökonomie. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, München 1978

Werlhof, C. von, Sexualität und Ökonomie. In: Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität e.V. (Hrsg.) Frauen als bezahlte und unbezahlte Arbeitskräfte, Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Oktober 1977, Berlin 1978

Wiegmann, B., Ende der Hausfrauenehe, Reinbek bei Hamburg 1980

Wolf-Graaf, A., Frauenarbeit im Abseits, München 1981

Yohalem, A. M., Die Rückkehr von Frauen in den Beruf, Bonn 1982

Die Liste derer, denen ich zu danken habe, ist lang. Denn war die Fertigstellung einer Dissertation unter den Bedingungen, die sich mir stellten auch nicht leicht, so konnte ich doch viel Kraft aus der Eingebundenheit in die Gruppe von Frauen schöpfen, mit denen ich zusammengearbeitet habe. Wir formulierten bei den "Frauenstudien" - dem Projekt, das den Hintergrund, den Handlungsrahmen meiner Arbeit bildet - den Anspruch, Veränderungen für Frauen und von Frauen zu ermöglichen. Dies auf der politischen Ebene wie im konkreten Alltag.

Für mich hat sich das realisiert, denn ich fand durch die Frauen dort und durch einige außerhalb des Projektes bereits in Ansätzen verwirklicht, was wir auf einer allgemeineren Ebene erreichen wollen: den Freundinnenkreis. Ich bedanke mich bei den Frauen des Fortgeschrittenen-Begleitseminars, bei der Dissertations-Arbeitsgruppe, bei den vielen Frauen, die mir Mut machten. Ganz besonders aber habe ich zu danken: Elisabeth, Irmhild, Verena, Gisela, Erika, Roswitha, Moni, Renate. Ich danke außerdem Jupp, der als neutraler Außenstehender hilfreiche Kritik formulierte, und nicht zuletzt besonderen Dank auch an Tom und die kleine Lena für ihre Unterstützung und Geduld.

Dortmund, im Juni 1985 Iris